



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIDIANA DO AMARAL CHAVES

**A FORÇA DO SIGNO DA ARTE DA LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA NOS MOVIMENTOS CURRICULARES COLETIVOS**

**VITÓRIA
2026**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

ELIDIANA DO AMARAL CHAVES

**A FORÇA DO SIGNO DA ARTE DA LITERATURA INFANTIL AFRO-
BRASILEIRA NOS MOVIMENTOS CURRICULARES COLETIVOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Kretli da Silva

VITÓRIA

2026

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C512f Chaves, Elidiana do Amaral Chaves, 2108-
A força do signo da arte da literatura afro-brasileira nos
movimentos curriculares coletivos / Elidiana do Amaral Chaves
Chaves. - 2026.
141 p.

Orientadora: Sandra Kretli da Silva .
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. signo da arte. 2. literatura afro-brasileira. 3. movimentos
curriculares coletivos. I. , Sandra Kretli da Silva. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ELIDIANA DO AMARAL CHAVES

**A FORÇA DO SIGNO DA ARTE DA
LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA
NOS MOVIMENTOS CURRICULARES
COLETIVOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de março de 2026.

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Presidente (PPGE/UFES)

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Membro (PPGE/UFES)

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Membro (PPGE/UFES)

Professora Doutora Iris Verena Oliveira
Membro (PPGE/UNEB)

Professor Doutor Allan de Carvalho Rodrigues
Membro (PROPED/UERJ)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 24/03/2026 às 12:30

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1304112?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por JANETE MAGALHAES CARVALHO - PROFESSOR VOLUNTÁRIO Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE Em 25/03/2026 às 16:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1305389?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE Em 26/03/2026 às 11:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1305954?tipoArquivo=O>

RESUMO

Esta pesquisa aposta na invenção dos movimentos curriculares com as crianças e professoras no encontro com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Vila Velha-ES. Apresenta como problemática: O que pode o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira produzir nos encontros entre professoras, crianças e movimentos curriculares coletivos? Aposta-se nas experimentações estéticas que emergem dos afetos produzidos com a força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira com as crianças e professoras, percorrendo um mapa aberto aos possíveis (Deleuze; Guattari, 2022). O estudo é atravessado pela metodologia da cartografia que acompanha as invenções curriculares cotidianas permeadas pelo signo da arte da literatura infantil afro-brasileira, compreendida como uma força para movimentar o pensamento e a desconstrução de estereótipos étnico-raciais. Argumenta-se, por uma invenção coletiva entrecruzada ao signo da arte, a perspectiva de pensar outros modos e proliferar espaços de experimentação, e não de representação. Como objetivo central, a pesquisa busca cartografar a força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira na composição com crianças e professoras/es nos processos coletivos, afirmando o pensamento de Rolnik (2018) sobre as micropolíticas ativas que se manifestam em enunciações escritas e imagéticas no coletivo pesquisado. Nas produções de dados, é possível perceber professoras e crianças que insistem em borrar os currículos, criando processos de resistência que afirmam uma vida bonita para todos. Entra-se em relação com o aporte teórico-metodológico, a cartografia com as redes de conversações, entrecruzando-se na Filosofia da Diferença. Para tanto, tecem-se conversações com os conceitos desenvolvidos por Deleuze, Rolnik, Nascimento, Evaristo e outros pensadores. Nesse percurso, propõe-se um movimento *capoeirar*, que dança e ginga com a imprevisibilidade e a vitalidade das infâncias, evocando alegrias e abrindo caminhos para pensar infâncias comprometidas com práticas antirracistas.

Palavras-chave: Movimentos curriculares. Signo da arte da literatura infantil afro-brasileira. Filosofia da diferença. Docências e infâncias.

ABSTRACT

This study invests in the invention of curricular movements with children and teachers through encounters with the sign of art in Afro-Brazilian children's literature developed in a Municipal Early Childhood Education Center in the municipality of Vila Velha, Espírito Santo, Brazil. It presents the following problem: What can the sign of art in Afro-Brazilian children's literature produce in the encounters among teachers, children, and inventive curricular movements? The research is grounded in aesthetic experimentations that emerge from the affects produced by the force of the sign of art in Afro-Brazilian children's literature with children and teachers, traversing an open map of possibilities (Deleuze & Guattari, 2022). The study is guided by the methodology of cartography, which follows everyday curricular inventions crossed by the sign of art in Afro-Brazilian children's literature, understood as a force that moves thought and deconstructs ethnic-racial stereotypes. It argues for a collective invention intertwined with the sign of art, proposing a perspective of thinking other modes and proliferating spaces of experimentation rather than representation. As its central objective, the research seeks to cartograph the force of the sign of art in Afro-Brazilian children's literature in composition with children and teachers in inventive processes, affirming Rolnik's (2018) thought on active micropolitics manifested in written and imagistic enunciations within the researched collective. In the production of data, it is possible to perceive teachers and children who insist on blurring curricula, creating processes of resistance that affirm life for all. The study engages with the theoretical-methodological framework of cartography through networks of conversations, intersecting with the Philosophy of Difference. To this end, dialogues are woven with concepts developed by Deleuze, Rolnik, Nascimento, Evaristo, and other thinkers. Along this path, a capoeirar movement is proposed—one that dances and sways with the unpredictability and vitality of childhoods, evoking joy and opening pathways to think about childhoods committed to anti-racist practices.

Keywords: Curricular movements. Sign of art in Afro-Brazilian children's literature. Philosophy of difference. Teaching practices and childhoods.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Outros mundos.	18
Imagem 2 – Tantas janelas abertas.	32
Imagem 3 – No movimento mar e da terra, seus barulhos.....	35
Imagem 4 -- O que vejo nesse buraco?	50
Imagem 5 – O que pode um berimbau?	55
Imagem 6 - Afetos e gingados compartilhados.	58
Imagem 7 -- Da minha escola.....	61
Imagem 8 – Mosaico de fotografias sobre Invenções curriculares.....	65
Imagem 9- Encontros das mãos com os encantos da terra.....	68
Imagem 10 – Encontros alegres.....	71
Imagem 11 – Agenciamento coletivo.	75
Imagem 12 – Vejo tantas coisas na janela do passarinho.	82
Imagem 13 – Capa do livro: “Com qual penteado eu vou?”	86
Imagem 14 – Uma flor de carta.	88
Imagem 15 - Capa do livro: Amor de Cabelo.	90
Imagem 16 – Vamos pentear o cabelo da boneca?	91
Imagem 17 – Capa do livro: Da minha janela.....	93
Imagem 18 - Capa do livro: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.....	97
Imagem 19 - Afetos com o signo!	98
Imagem 20 – Capa do livro: “Rebelião das flores”	100
Imagem 21 – Olha o moço.	104
Imagem 22 – Composições junto às linhas dos tecidos.	107
Imagem 23 – Encontros com afetos alegres.	109
Imagem 24 – Meu cabelo é legal.....	110
Imagem 25 – Reco-reco ecoa no corpo.....	119
Imagem 26 - O corpo e as relações.....	122
Imagem 27 - Encontro precioso.....	123
Imagem 28 - Encontro formação.	129
Imagem 29 - Invenção?.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese das dissertações e teses.	40
--	----

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

EUPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto político-pedagógico

UEC – Universidade Estadual do Ceará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais

UFP – Universidade Fernando Pessoa

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

À minha mãe,
uma força incontrolável
que me ensinou a ter coragem.
Coragem pra afirmar a vida sempre.

AGRADECIMENTOS

Este texto apresenta um pouco do que eu sou. Cada linha escrita carrega experiências, dúvidas, descobertas e afetos que me constituem. Agradeço aos que já não estão fisicamente comigo, mas permanecem presentes em mim, em tudo o que faço. Agradeço aos que se fazem eternos, não por sua permanência material, mas pela força que me emprestaram e continuam emprestando, em silêncio.

Este trabalho também é herança de histórias que não iniciaram comigo. É continuidade de sonhos que resistem, mesmo quando os corpos se cansam. Por isso, minha gratidão, aos que vieram antes, aos que lutaram, abriram caminhos, guardaram saberes, muitas vezes em silêncio, para que hoje eu pudesse estar aqui, *escrevendo* minhas sensações daquilo que vivi e estou vivendo. Agradeço também aos que me acompanharam durante esse percurso, com palavras, com escuta, com tempo, com afeto.

Ao meu pai, Evangelista Chaves Pereira, desde que sua vida se (trans)formou em lembrança em minha mente e em meu coração, aprendo a lidar com o sentimento da recordação, que é a lembrança mais próxima do coração. Em minhas escritas, paro para contemplar as lembranças e me perder nas saudades.

À minha mãe, Adelinda do Amaral Pereira, minha grande inspiração, força, resistência, que me mostrou que, com o tempo, podemos chegar ao lugar sonhado.

Ao meu esposo, Bruno Nascimento Pereira, meu companheiro de vida que muito me impulsionou, vibrou com minhas vitórias e chorou comigo nos momentos de tristezas.

Ao meu infinito amor, eterno amor, minhas filhas, Bruna Amaral Nascimento e Letícia Amaral Nascimento, por me tornarem uma pessoa melhor. Meninas com sabedoria ancestral e com um lindo jargão: “vai dá certo, mamãe!”

Aos meus irmãos, Renato do Amaral Pereira e Adriana do Amaral Pereira, por comporem comigo essa família que se constitui com as diferenças.

Meu respeito e admiração para com minha orientadora, Sandra Kretli, com quem aprendi movimentar o pensamento não somente nos momentos de orientação, mas também nos cotidianos ao longo da pesquisa. Desejo deixar registrado que minha admiração pela professora doutora Sandra Kretli vai além da academia, por me afetar que é possível fazer as

coisas de modo mais afetuosos e no trato com a vida e com tudo aquilo que a aprisiona, suscitando que os afetos sempre pedem passagem.

À professora doutora Janete Magalhães Carvalho, pela composição na qualificação deste estudo, com encontros alegres, regados de afetos.

Ao Grupo Com-versações, com o qual passei o tempo do meu mestrado me afetando nas potentes redes de encontros. Muito que se encontra neste texto foi pensado com essa rede de conversações, nesse espaço de criação com a vida.

À professora doutora Iris Verena, que movimentou em mim o desejo de continuar com minhas escolhas e seu acolhimento durante esta pesquisa.

À professora doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni e ao doutor Allan de Carvalho Rodrigues, por carinhosamente aceitarem fazer parte desta composição.

À professora doutora Débora Araújo, pelos modos potentes de conversar e compor com minha formação.

A todas/os as/os colegas participantes do Grupo de Pesquisa Literatura pelos encontros.

As minhas amigas Joelma, Franciely, Juliana, Nádia, Viviane e Liliane, que a vida me presenteou e com as quais muito aprendi. Compartilhamos muitos encontros alegres.

A Andrea, por toda as produções coletivas e as conversas alegres sobre a vida e o mundo acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), meu agradecimento pela oportunidade.

À Prefeitura Municipal de Vila Velha, pela licença concedida para estudo, a qual vai potencializar minha prática nos movimentos curriculares, como professora.

À UMEI Saturnino Rangel Mauro, por me acolher nesse espaço para a pesquisa.

Às professoras Suely, Lays, Magda, Fernanda, Diego e à equipe técnica Gabriela e Delma, por me fazerem movimentar o pensamento e pensar outros modos de afirmar o cotidiano escolar.

Às crianças da UMEI Saturnino Rangel Mauro que foram minha força intensiva de sempre.

Às minhas amigas Nina, Thaysa, Celícia, Márcia, Clarissa e Luciana, por me fazerem rir, emanando energia nos momentos em que a bateria estava acabando.

À família Nascimento, na figura de meu sogro Pelé, por tanto ter me incentivado.

A Marcélia e Letícia, pelos encontros afetuosos.

A todas que, de algum modo, caminharam comigo nesta travessia: este trabalho é também de vocês, é nosso e de todas as crianças.

Meus afetos!

Elidiana



Lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê, Ousadia para vencer
Lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê, Alegria para viver.
“Ousadia & Alegria” (Thiaguinho, 2012)



SUMÁRIO

1	COMPOSIÇÕES INICIAIS DA PESQUISA: UM CONVITE PARA ENTRAR NA RODA COLETIVA COM AS PROFESSORAS, AS CRIANÇAS E OS MOVIMENTOS CURRICULARES	18
2	RODAS QUE GIRAM, CORPOS QUE GINGAM: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM DANÇA COLETIVA	35
3	CORPOS COLETIVOS EM MOVIMENTOS DO <i>CAPOEIRAR</i> NA PESQUISA: “NÃO MEXE COMIGO, QUE EU NÃO ANDO SÓ”	58
4	EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS COM O SIGNO DA ARTE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: ENTRE AS INVENÇÕES CURRICULARES E RESISTÊNCIAS COLETIVAS	75
5	AFETOS QUE GINGAM QUANDO AS INVENÇÕES PEDEM PASSAGEM: CORPO, TEMPO, RESISTÊNCIAS E TRAVESSIAS.....	107
6	PARA NÃO CONCLUIR: ECOAR, <i>CAPOEIRAR</i> , GINGAR, MOVIMENTAR: O SHOW TEM QUE CONTINUAR!	131
7	REFERÊNCIAS	135

[...] A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes, recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha recolhe em si, a fala e o ato. O ontem, o hoje, o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade.

(Evaristo, 2008)



1 COMPOSIÇÕES INICIAIS DA PESQUISA: UM CONVITE PARA ENTRAR NA RODA COLETIVA COM AS PROFESSORAS, AS CRIANÇAS E OS MOVIMENTOS CURRICULARES

O que vemos de nossa janela e de tantas outras janelas?

Imagem 1 – Outros mundos.



Fonte: Autora (2026).

Esta pesquisa surge como um convite: Que tal se espriar pelas janelas de uma vizinhança agenciada por redes de conversações¹ com as crianças e as professoras, para pensar os movimentos curriculares coletivos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI),

¹ Para Carvalho (2009, p. 202), “as redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamentos de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações.”

no município de Vila Velha/ES, que se foram constituindo por meio dos afetos que emergem dos encontros com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira? As janelas a que nos² referimos compõem outras janelas, nas quais o comum, como nos diz Rancière (2018), se faz pelo dissenso, pela diferença. E, nesse exercício de pensar a diferença que circula nos cotidianos escolares, apostamos na força desse signo da arte da literatura infantil afro-brasileira como abertura para violentar o pensamento das professoras³ e das crianças nos movimentos curriculares coletivos que afirmam a potência da vida, sobretudo de corpos negros, e criam modos de combater com ações racistas.

Para nós, o corpo, nesse contexto, não é objeto de controle, mas potência viva de criação, um corpo que pensa, sente, imagina e inventa. E foi por essa possibilidade que encontramos o impulso de acompanhar os cotidianos de um Centro de Educação Infantil e seus movimentos curriculares coletivos apostando na potência da diferença e nos afetos que ali emergem como princípio de uma política de vida. Nesse sentido, Nascimento (1992, *apud* Ratts, 2022, p. 31), mediante leituras de Deleuze e Guattari, entende que o corpo, especialmente o corpo negro é território

[...] projetado para além da memória e da corporeidade em confronto com a ordem econômica e social: Esse devir-utópico pode estar na produção das 'subjektividades' territorializadas no eu, no corpo físico, livres da ética de produção e da acumulação que secciona o homem segundo a ordem do sistema do capital.

Esse corpo a que nos referimos não é apenas físico, mas também um espaço de resistências e de potências que podem escapar da lógica perversa, que é o racismo. Assim, lançamo-nos à caminhada entre as crianças, as professoras, as brincadeiras, o parquinho, os corredores, a terra, os espelhos, as salas dos professores, as rodas, as conversas e os afetos que emergem do cotidiano escolar com o signo artístico na intenção de afirmação de uma vida bonita para todos. Para Carvalho (2025, p. 65), “afetar é tocar e ser afetado é ser tocado. Deixar -se afetar, deixar-se ser tocado (sensorial e emocionalmente) é ingressar em uma relação apta a produzir transformações em nosso ser e nossos pensamentos”.

Esta pesquisa foi constituindo-se nos encontros com as professoras e com as crianças em movimentos curriculares inventivos coletivos. Esses movimentos, como estética da

² Optamos pela escrita do texto na primeira pessoa do plural, “nós”, porque não há um fora, estamos todas implicadas. Entendemos que a produção da escrita se prolifera com o corpo coletivo, sem hierarquias, apostando nos desejos dos corpos coletivos que se entrelaçam, bifurcam e seguem.

³ Optamos por utilizar o termo “professoras” na pesquisa como modo de reconhecer e evidenciar a presença majoritariamente feminina na docência da Educação Infantil. Essa escolha também ecoa nas experiências, nos *saberes-fazeres* (Nilda Alves) das mulheres negras que historicamente não tiveram oportunidades de ocupar esse espaço e, muitas vezes, são invisibilizadas nos enunciados da academia e em espaços institucionais.

resistência, afirmam a vida de todas as pessoas e produzem devires, e não identidades. Argumentamos com Machado (2009, p. 213) que o devir na concepção de Deleuze é pensado “em contraposição à imitação, à reprodução, à identificação ou à semelhança. Devir não é atingir uma forma; é escapar de uma forma dominante, nem diz respeito a um sonho, a uma fantasia. O devir é real”.

A pesquisa diferencia-se do pensamento da identidade à medida que recusa a ideia de uma explicação fixa e se propõe a pensar ante a lógica da multiplicidade que, para Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “não tem sujeito nem objeto, apenas determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que ela mude de natureza”. Assim, a diferença é entendida como puro acontecimento, isto é, como aquilo que irrompe, produzindo novas possibilidades de existência.

Imbricadas entre os movimentos curriculares coletivos no exercício de problematizar o que pode o signo provocar, entendemos que, nesse processo, currículos outros se tornam campo de invenção, onde as professoras e as crianças são afetadas e movidas por essas forças literárias que fazem *versentirpensarcriar* o mundo de outro modo. Afirmamos que o poder de afetar faz emergir as sensações e convoca as enunciações. Assim, o *verdizer* integra os processos por meio dos quais aquilo que é afetado se constitui.

Nesse contexto, a pesquisa convoca-nos a pensar a força do signo. Para Deleuze, segundo Machado (2009, p. 195):

Tudo é signo. Mas, por outro lado, os signos são heterogêneos. O sistema que constitui a obra pluralista no sentido em que os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero: não têm a mesma relação com a matéria em que estão inscritos, não são emitidos do mesmo modo, não têm o mesmo efeito sobre o intérprete, não têm a mesma relação com o sentido, com as faculdades que os interpretam, com as estruturas temporais neles implicadas, com a essência.

Esta escrita opera com os signos da arte da literatura negra de modo heterogêneo e conecta-se de modo que não segue uma estrutura única ou homogênea de ações racistas. Para Deleuze (2022), o signo da arte são os únicos imateriais; portanto, não pode ser interpretado. Nesta pesquisa, o termo signo da arte é empregado conforme a concepção desenvolvida por Gilles Deleuze, especialmente em *Proust e os signos*, na qual o signo não se reduz à representação, mas opera como força que violenta o pensamento e o põe em movimento. Quando articulado à literatura infantil afro-brasileira, esse signo é compreendido como experimentação estética que, ao emergir da experiência sensível e histórica, produz deslocamentos nos modos de sentir, pensar e agir. Ao longo do texto, a expressão será alternada por meio de variações, como signo, signo artístico, literatura infantil afro-brasileira, conforme o contexto analítico.

Desse modo, consideramos que os signos da arte não podem ser reduzidos a um princípio de interpretação, nem assim o desejamos, mas a uma possibilidade para deslocar o pensamento no processo de formação da subjetivação e provocar nas crianças o encontro com o que as faz pensar sobre si mesmas e os outros na afirmação da vida. Apostamos em processos de subjetivação por uma ética do devir que provoca desvios nas formas individuais e identitárias, que se afastam de organizações fixas e se aproximam de possibilidades rizomáticas (Deleuze e Guattari, 2011). Assim, Deleuze (2022) considera os signos com múltiplos modos e efeitos, dependendo do contexto e das relações que eles estabelecem.

Em um contexto em que estruturas de poder tentam silenciar e negar a humanidade de crianças negras, a noção deleuziana de signo pode ser força para problematizar essas estruturas racistas e abertura para invenções curriculares, resistências e afetos que escapam aos limites do silenciamento. A vida sempre vaza. De acordo com Foucault (2006, p. 30), em *Vigiar e Punir*:

O poder não é algo que se possui, é algo que se exerce. O poder está em toda parte, ele não é localizável, ele circula. O poder é um conjunto de práticas sociais que se inscrevem nas relações humanas. Ele está nas instituições, nos gestos, nas palavras, nos corpos, nas relações sociais cotidianas.

O autor afirma que o poder está não apenas nas grandes estruturas, como o Estado ou as instituições escolares, mas também nas coisas mais sutis e cotidianas. Ele pode estar presente nas sensações, nas palavras que usamos, nos corpos e nos modos como nos relacionamos. O poder, portanto, não é visível ou explícito o tempo todo, porém está embutido nos movimentos sociais cotidianos e no modo como as pessoas se relacionam.

Para Carneiro (2023, p. 14), o conceito dispositivo de poder de Foucault ajuda-nos a pensar o “conceito de dispositivo de racialidade e as múltiplas interdições sofridas pelas pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são também interdidas enquanto seres humanos e sujeitos de direitos, políticos e morais”. Desse modo, insurge “a necessidade urgente de processos que reconstruam a autoestima e autonomia desses indivíduos”. Em relação ao conceito de dispositivo de poder, afirmamos, com Esther Díaz (2012, p. 120), que cita Foucault, o conceito de dispositivo de poder:

[...] caracteriza-se pela capacidade de uns para poder ‘conduzir’ as ações de outros. É uma relação entre ações, entre sujeitos de ação. Se um dos participantes não é livre (por exemplo, na escravidão), inexistente uma verdadeira ‘relação’ de poder; há aí ‘saturação’ em uma das partes. Para que se efetuem realmente relações de poder, é indispensável a liberdade dos participantes [...]

A pesquisa propõe um deslocamento que não se encerra nos marcos legais, ainda que reconheça a importância e a necessidade dos direitos assegurados pela Lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica brasileira. Ao compor a pesquisa com o pensamento de Deleuze, a pesquisa convoca o pensamento junto à legislação, que foi um grande avanço e não pode ser minimizada, uma articulação entre o direito e as formas de experiência que suspendem as lógicas de identidades fixas, apostando na arte como intensidade capaz de engendrar outros modos de experimentar a vida.

Para Deleuze, a arte não é representação, mas um pensamento de intensidade, que dobra e desdobra os sentidos, como na metáfora das dobras, nas quais o “[...] lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (Deleuze, 2005, p. 104). Essa imagem mostra que os processos de subjetivação e de experiência sensível não são alcançados por normas, ampliando, assim, as potências dos movimentos curriculares para além do campo estritamente previsto legal.

Deleuze (2005, p. 104) aprofunda o conceito de “dobra” a partir da estética barroca, propondo que tudo o que *percebemos*, corpo, tempo, subjetividades, é uma dobradura contínua entre o interior e exterior, sem fronteiras fixas. Segundo Deleuze, o que chamamos de “interioridade” é sempre uma “dobra” do que está “fora”, e vice-versa: o “interior” é dobra do “exterior”. Esse movimento escapa de uma estrutura unívoca, permitindo que sentidos insurgentes, como o signo na literatura infantil afro-brasileira, vazam pelas fissuras do poder, tensionando normas hegemônicas e abrindo outras formas de subjetivação.

Desse modo, na constituição de processos de subjetivação não racistas e não fascistas, pensando as infâncias em suas *multiplicidades*, debruçamo-nos a pensar como essas dobras se potencializam em meio coletivo como forças que emergem, se movimentam, se entrelaçam e se reinventam nesse corpo em sua diferença.

A proposta aqui não é minimizarmos a importância dos direitos da lei, nem o desejamos, mas expandirmos a provocação para além do que está formalmente garantido, como direitos civis e sociais. A força está em pensarmos novos modos de criação de possibilidades coletivas que afirmem, por meio da arte, a diferença como potência com esse corpo negro, diante dos processos de subjetivação. Trata-se, portanto, de invenção de outros modos de sentirmos e nos relacionarmos com o mundo.

Nesses encontros com o signo nos cotidianos escolares em meio às cartografias, interessou-nos a composição dos afetos e outros modos de pensar o seguinte campo problemático: *O que pode o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira produzir nos encontros entre professoras, crianças que provoquem movimentos curriculares coletivos?*⁴

Esta pesquisa foi sendo constituída no agenciamento coletivo com as enunciações produzidas entre as redes de conversações com as professoras e as crianças da Educação Infantil, que vivem as infâncias cotidianamente e os movimentos curriculares da educação. Para Carvalho (2019, p. 54), “nesses encontros os corpos são como forças em relação com outras forças que irão afetar-se e modificar-se a cada relação”.

Vale destacarmos que, ao longo de toda caminhada, fomos atravessadas pela arte da conversa, não no sentido de defini-la, mas de compor, com o coletivo de professoras e crianças, outros modos de experimentar esse signo da arte. Nesse movimento, fomos afetadas pelas intensidades da problematização que atravessavam os movimentos curriculares, as docências e as infâncias. Assim, o objetivo geral da pesquisa se constituiu: *Cartografar a força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira com as crianças e professoras nos movimentos curriculares coletivos inventivos.*

A aposta geral da pesquisa dedicou-se a cartografar a força do signo da arte da literatura afro-brasileira que emerge dos afetos pelas crianças e professoras na experimentação estética e nos movimentos curriculares. Esse objetivo foi necessário para [esta](#) pesquisa, pois Deleuze (2022), em Proust e os signos, afirma que aprender diz respeito essencialmente aos signos e tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, ou seja, os signos nos afetam de tal modo [que](#) nos põe em contato com outros modos de *sentirpensar* o mundo. Nessa composição, mapeamos e acompanhamos as macros e as micropolíticas, uma vez que elas problematizam as políticas de currículos, as docências e as infâncias.

Em um dos objetivos específicos, buscamos incorporar o conceito de *confluenciar*, tal como proposto por Nêgo Bispo (2023), para pensarmos os modos pelos quais as relações vivenciadas nas rodas de conversa se entrelaçam com os possíveis e os afetos na constituição de movimentos curriculares coletivos na Educação Infantil. A confluência, aqui, é entendida como um campo relacional em constante movimento, no qual as experimentações e afetos se

⁴ Optamos por mudar a fonte em alguns momentos da escrita na tentativa de fazer pausas, desvios, piruetas no pensamento. Assim, enunciados de crianças, professoras e destaques das pesquisadoras podem atravessar de modo diferente.

cruzam produzindo sentidos compartilhados sem se anularem. Nesse movimento, *confluenciar*, segundo Nêgo Bispo, “[...] é a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 14).

Em sua obra *A terra dá, a terra quer*, Nêgo Bispo afirma, ainda, que, “quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser gente e outra gente, a gente rende” (Bispo, 2023, p. 15), e isso é potência de vida. Assim, percebemos que *confluenciar*, portanto, é mais do que compartilhar um espaço: é abrir-se ao novo, ao sensível, em um gesto de questionar as estruturas rígidas da colonialidade e currículo prescrito.

Essa noção de confluência ajuda-nos a pensar, com as forças produzidas, nos cotidianos escolares com o signo, para experimentar movimentos curriculares antirracistas. Nesse sentido, a pesquisa tem estes objetivos específicos:

- a) Acompanhar os movimentos curriculares coletivos, criados pelas crianças e professoras, nos encontros com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira.
- b) Confluenciar os enunciados presentes nos espaçotempos, atravessadas pelo signo da arte da literatura infantil afro-brasileira com as professoras e crianças.
- c) Problematizar as macropolíticas e micropolíticas que atravessam as redes de conversas entre crianças e professoras nos encontros com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira.

Compomos com conceitos dos signos da arte da literatura de Deleuze e Guattari (2022), de devir em Deleuze e Guattari (2009) (2007), de infância em Kohan (2005) (2010), de Corpo e Quilombo em Nascimento (2021), entre outros. Entendemos que, nos encontros com os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira nos cotidianos das escolas, as crianças e as professoras podem experimentar o novo, o que provoca deslocamentos nos modos de pensar.

Ecoamos também com Deleuze e Parnet (1998), como uma *linha de fuga*, uma espécie de delírio, no sentido de delirar até sair dos eixos, pirar. Consideramos a *linha de fuga* como contestação a uma ordem preestabelecida pela colonialidade, sendo uma força que pode não nos fazer calar.

Nesse sentido, o signo artístico pode provocar processos outros de *linhas de fuga*, irromper a lógica de saberes colonizadores e movimentar o pensamento na intenção de pensar com os currículos coletivos inventivos entrelaçados às macros e micropolíticas.

Nesse movimento, concordamos com Machado (2009, p. 212), que se baseia nas ideias de Deleuze, quando afirma que a literatura:

[...] tem em comum o fato de resistir à morte, à servidão, ao intolerável, à infâmia, à vergonha, ao presente... compreende-se a admiração que o filósofo tem pela figura estética criada pelo escritor. Diz respeito à intensidade, é uma captura de forças, e se a linguagem afronta ‘as figuras de uma vida desconhecida e de um saber esotérico’ é porque não se trata de uma relação de representação entre o saber que ela cria e a vida, mas de uma síntese disjuntiva de heterogêneos.

Tal concepção do signo da arte pode dar-nos acesso a outros modos de resistir às forças que as prescrições curriculares nos tentam impor, impulsionando outras invenções e modos de pensar a vida e desmantelando movimentos curriculares prescritos que desumanizam as crianças pretas e não pretas. A pesquisa vai ao encontro da concepção de Alves (2000, p. 10), ao destacar que é “preciso compreender a complexidade da escola, para melhor atuarmos e influirmos naquilo que nela acontece, o processo pedagógico”.

Para tanto, interessa-nos pensar o signo como uma potência para pensar a atualidade, para problematizar aquilo que se encontra instituído historicamente. Cabe-nos problematizar as bases epistemológicas dos currículos prescritos e repensar a formação docente para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e (re)inventar os movimentos curriculares que acontecem nos cotidianos. Argumentamos com Munanga (2023, p. 12), que “[...] precisamos entender melhor como o racismo opera, desvendando suas raízes intelectuais e demonstrando ponto por ponto a sua dinâmica e metamorfose contemporânea”.

É necessário encontrarmos novas possibilidades para “desconstruir os significados já instituídos e provocar nossos próprios saberes, dizeres, querereres e fazeres”, como afirma Paraíso (2023, p.101). O conhecimento de um povo sobre sua cultura são possibilidades que podem interromper os movimentos que exaltam o ideal de branqueamento. O racismo transforma não só a branquitude como característica moral a ser atingida senão o padrão estético a ser almejado.

Assim, seguimos com o movimento de pensar as infâncias e as docências como espaço de problematização e (re)invenção de si e do mundo de outros modos, dando vida àquilo que existe e expandindo essa força. Nas palavras de Kastrup (2007, p. 16 e 17), “ao se abrir para

invenção de novas possibilidades de vida, de novas formas de existência, busca-se entender outros modos de entender a constituição da subjetividade”.

Nessa composição, acolhemos a metodologia cartografia de Deleuze e Guattari (2010), para pensar outros modos de agenciar a vida. A cartografia é muito mais que um mapa, sendo atravessada com o real. Para traçar essas linhas de investigação cartográfica, é necessário acompanhar os processos (Rolnik, 2016); (Barros e Kastrup, 2009).

No entre e com o ecoar da pesquisa, movimentamos nosso pensamento com as professoras e as crianças, para fazer emergir outros modos em suas linguagens literárias, estéticas e corpóreas a romper com ações racistas e fazer ecoar alegrias no corpo com os movimentos de experimentações coletivas. A pesquisa aposta nos movimentos micropolíticos nos cotidianos escolares que existem e coengendram com as macropolíticas. Carvalho (2019, p. 56) afirma que:

a micropolítica trata do campo das forças, do que é invisível, enquanto a macropolítica trata das formas, do que é visível e os cotidianos escolares costumam olhar somente para as formas, reduzindo o espaço à forma, como se nele apenas encontrássemos macropolítica.

Para tanto, não negamos que a Lei n.º 10.639/03 foi um passo importante para a sistematização de ações voltadas para as questões étnico-raciais; contudo, ainda se faz necessário suscitar outros agenciamentos coletivos e possibilidades de micropolíticas nos cotidianos escolares. Assim, no processo de constituição da pesquisa, a composição da problematização e a produção dos dados expandiram-se, e aproximamo-nos de alguns teóricos que se constituíram como referências conceituais da pesquisa, sobretudo pelos fluxos de pensamento e seus movimentos.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa foi escolhido no intuito de ampliarmos as possibilidades de problematização e análise. Para o estudo da literatura afro-brasileira, destacamos as contribuições de Conceição Evaristo (2020), que introduz o conceito de *escrevivência* como uma forma de escrita que entrelaça vida e literatura, e Nêgo Bispo (2023), que aborda as confluências entre diferentes saberes e movimentos curriculares culturais.

No campo das relações étnico-raciais, utilizamos as obras de Nascimento (2021), que analisam as estruturas de poder e as dinâmicas de exclusão racial, trazendo um outro conceito de quilombo. Quanto à filosofia da diferença com os signos da arte da literatura, recorreremos aos conceitos de Deleuze e Guattari (2022), bem como aos estudos de currículos de Paraíso (2023), Lopes e Macedo (2020) para pensar os currículos que afirmem a vida, Machado

(2009) e Carvalho (2009), que são afetados pelos encontros, *multiplicidades*, movimentos curriculares, signos da arte como força para movimentar o pensamento. Além disso, incorporamos os estudos sobre movimentos curriculares inventivos de Kastrup (2007), que propõem possibilidades outras pedagógicas e curriculares.

Ressaltamos que o referencial teórico desta pesquisa aposta na realização de provocações a respeito da necessidade de pensarmos possibilidades outras nos movimentos curriculares coletivos com as crianças e as professoras em prol de uma educação para todos, para além das relações étnico-raciais e do rompimento com a colonialidade, que tentam imperar nas relações sociais e nos cotidianos escolares.

A escolha dos referenciais teóricos situados em outros campos justifica-se porque, nas obras selecionadas, mapeamos críticas às desigualdades raciais e às hierarquias impostas pela modernidade. Assim, optamos por estabelecer conexões com outras abordagens, com a finalidade de problematizar e expandir a potência da vida na temática pesquisada.

É possível, ainda, apostarmos nos signos da arte da literatura negra como potencializadora de criação, de prazer, de afetos, de desejos, aproveitada como uma dose de liberdade. Corroborando tais pesquisas, seguimos apostando na força do signo, como arte, criação da vida, para uma educação para todos e uma vida mais prazerosa, caminhando para romper com estereótipos racistas e combater o pacto da branquitude.

Assim, pedimos licença para entrar em relação com tantas outras janelas da vizinhança que ecoam novas imagens de movimentos curriculares coletivos com as crianças e as professoras. Apostamos nas imagens que se dissolvem e no pensamento que se faz livre, sem a necessidade de uma forma fixa (Deleuze, 2021). Argumentamos em que medida uma imagem pode permitir pensar de outra forma, *serestar* de outra forma, agir de outra forma.

Assim, entramos na roda com as professoras e as crianças, pois acreditamos na força coletiva que pode desestabilizar qualquer ação racista e entrar em relação com outros modos de *serestargar*, apostando nos deslocamentos da força do signo da arte como aberturas visíveis e invisíveis, para sentir a vida, provocar afetos potentes e escapular dos estereótipos impostos pela sociedade ocidental, expandindo, assim, as forças que se movem vivas, a potência que pulsa na ação coletiva, os fluxos da criação inventiva e os caminhos de reinvenção de currículos antirracistas.

O currículo antirracista pensado nesta pesquisa é a partir da diferença que não se funda na dialética da negação, mas na produção de novas possibilidades de existência, de novos modos de vida que escapam à lógica dele e do idêntico.

O movimento *capoeira* é pensado como uma roda em composição, construído no processo da pesquisa, não como uma roda fechada que traz algo a priori, mas no sentido de movimento, de gingado, de criação. O *capoeira* sempre escapa e permite ser sempre outro, sempre cabendo mais um, vários, percorrendo no gingado do desejo, da inventividade, lançando mão dos conhecimentos estabelecidos, para *confluenciar* o prazer de pensar movimentos curriculares outros de ser antirracista. *Capoeira* é gingar com, sempre em agenciamentos e...e...e... Deleuze (2011).

Ademais, para continuarmos o compartilhamento da conversa, fomos atravessadas pelo conceito de *escrevivência* de Evaristo (2020), *escrevivendo* de outro modo a pesquisa, em meio às *multiplicidades*⁵ de Deleuze (2011). A partir dos afetos, somos convidadas a realizar os agenciamentos coletivos com os cotidianos e pensar uma educação antirracista em conexão com o rizoma, conforme nos afirma Deleuze (2011), como mapa aberto e conectável em todas as suas dimensões: desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Ao longo de nossas caminhadas, *escrevivemos* o desejo de uma educação antirracista para todas(os) que apostem na diferença como potência, *escrevivendo* uma vida bonita como nos inspira Gabriel (2023) para além do binarismo entre branquitude e negritude, como lógica que acompanha a história da colonização e processos democráticos vividos no Brasil. Neste texto, entregamo-nos ao conceito de *escrevivência*, para continuar *escrevivendo* nossas caminhadas com imagens outras da escola. De acordo com Evaristo (2020, p. 30):

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como ato de escrita de mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo voz de mulheres negras escravizadas tinha a sua potência de emissão também sobre o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. [...] e se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcados pela casa grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: ‘a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa – grande, e sim acordá-los dos seus sonhos injustos.

Vale ressaltarmos que, nesta pesquisa, imprimimos também nossa caminhada, em que, durante a formação do curso magistério, foram realizados estágios em escolas públicas, onde

⁵ Deleuze (2011, p. 25) afirma que “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem a outras”.

vivenciamos as escolhas epistemológicas e políticas existentes nos movimentos curriculares das docentes na relação com as crianças, especialmente crianças negras.

Nesses encontros com as escolas, criamos uma relação de escuta e compartilhamento com os cotidianos como um todo, com as professoras, com as crianças, com os objetos e suas histórias infantis afro-brasileiras ali contadas e criadas com os cheiros, os gostos, os afetos, as alegrias, as dores, entrando em relação com as imagens visíveis e invisíveis que são tecidas e emergem nos cotidianos.

Diante das tentativas de uniformizar as questões étnico-raciais, estas que são, muitas vezes, abordadas de modo pontual e superficial nos cotidianos escolares, como somente em datas comemorativas, entre as quais as crianças negras, que são incluídas em espaços educacionais apenas para fins de produção de dados no censo escolar. Além disso, o acolhimento dessas crianças e professoras parece limitar-se a registros formais estabelecidos pelas secretarias, sem um compromisso efetivo de deslocar o pensamento para outros movimentos curriculares coletivos para todos. Há também a tendência de alocar crianças negras em lugares preestabelecidos, sem considerar suas potencialidades.

Entretanto, durante a pesquisa realizada, percebemos, com o compartilhamento das experimentações vivenciadas pelas professoras, capturando as brechas que fazem emergir da experiência com o signo da arte como possibilidades outras de rasuras para trabalhar com as questões étnico-raciais que afirmem a vida para todos. Como nos afirmam Oliveira, Lima e Santos (2022), o que nos interessa são palavras escritas que digam dos sentidos, e, nesta pesquisa, interessa-nos dizer dos afetos sentidos produzidos no encontro, que, como tal, borra as expectativas, planejamentos prévios e roteiros, gerando agenciamentos coletivos.

Nesse movimento, apostamos na força de *escrever* os fluxos dos movimentos curriculares coletivos na intenção de cartografar o que podem os signos da arte da literatura negra produzir nas professoras e nas crianças. Assim, como apostamos na força do signo da arte da literatura negra, trouxemos um fragmento do livro *Olhos D'Água*, de Evaristo (2016, p. 17), que nos afetou:

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela sentava na soleira da porta e, juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viraram carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então espichava o braço, que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada um de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? [...].

Esse fragmento impulsiona-nos a pensar que a autora utilizava sua escrita como uma *linha de fuga*. Para Deleuze (2012, p. 85), as *linhas de fuga* “[...] não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer [...]”. O signo é pensado como um acontecimento na possibilidade inventiva, que violenta o pensamento, ou seja, a literatura afro-brasileira não só narra as vivências negras, mas também age como uma força de resistência contra a opressão, a desigualdade e movimentos racistas, além de assumir um movimento de desterritorialização, fruto do encontro e do afeto produzido nas relações.

Segundo Evaristo (2008), a escrita é uma maneira de manter, escrever, significar e ressignificar sua existência, para “versejar o âmago das coisas”. Na escrita do livro *Olhos D’Água* (2016), ela já construiu um novo modo de pensar as relações étnico-raciais, por meio de suas *escrevivências*. Arriscamos a dizer também que muito dessa literatura negra tem muito a pensar nossa história e a de nosso povo.

Continuando nossa *escrevivência*, na graduação em Pedagogia, fomos atravessadas e deixamo-nos afetar por experiências das professoras, que nos foram constituindo professoras mais sensíveis às escutas e conversas das/com as crianças. Desse modo, podemos acreditar ser possíveis experimentarmos outros currículos, menos enrijecidos, quando, na roda, dançam, sobretudo, todas as crianças. Que os tambores da vida, da criação sempre toquem por aí, por cá, por lá, fazendo rasuras!

Somos atravessadas pela experiência na docência de professora alfabetizadora nos anos iniciais e de Educação Infantil. Entre um movimento e outro, nas rodas da vida, experimentamos muitas literaturas infantis afro-brasileiras para as/com as crianças e provocamos outros pensares, oportunizando outras conversas, escutas e problematizações com as imagens que as literaturas infantis afro-brasileiras nos provocavam, por exemplo, as conexões que eram realizadas com outras disciplinas e as literaturas negras, a criação de escrita por meio de desenhos, os encontros com as literaturas, as problematizações de imagens nos livros literários, os afetos e as afetações literárias, as sensações experimentadas no momento da experimentação da história. Esses afetos produzidos nesses encontros ajudaram-nos a pensar o rompimento com representações fixas.

Além do mais, nessa roda tamborizando a vida, encontramos com as professoras e crianças, quando, de certo modo, podemos perceber que estavam sedentas de um tempo de conversa coletiva e de compartilhamentos das questões étnico-raciais, para pensar que forças emergem

dos cotidianos. Nessa composição, Carvalho (2019, p. 51) afirma que “o que toca são as forças. Sempre há um conjunto de forças agindo em um lugar e o transformando a cada instante”.

Em 2021, participamos do Projeto de Pesquisa Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio do grupo Literêtura, que desenvolve ações formativas voltadas à Literatura Infantil e Juvenil com foco nas temáticas africana e afro-brasileira. Esses encontros ganham vidas, violentam o pensamento e expandem as forças nos encontros coletivos. Esse encontro foi realizado com as professoras do município da Serra/ES, em especial com a unidade de ensino vinculada ao projeto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônio Vieira de Rezende, realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

E, nesse movimento da roda, nos sons dos tambores que fazem a roda girar, vamos conhecer outras produções acadêmicas que nos ajudam a movimentar o pensamento e romper com o que está estabelecido. Sem desejo de delimitarmos um início para essa caminhada que, havia muito, já existia em nossos movimentos, apresentamos nossa caminhada em compilados por entre alguns fios contínuos de escrita que se experimentam como composições iniciais da pesquisa: *um convite para entrar na roda coletiva com as professoras, as crianças e os movimentos curriculares, ao justificarmos o desejo da dissertação, apresentamos os objetivos, descrevemos os caminhos metodológicos, explicitamos a problematização que implicará os demais movimentos. A escrita faz a busca por pesquisas acadêmicas para expandir a problematização da dissertação e do que se entende por signo da arte da literatura com uma revisão de literatura intitulada por Rodas que giram, corpos que gíngam: o que pode uma revisão de literatura em dança coletiva?*

Esta pesquisa perpassa ainda pela metodologia *Corpos coletivos em movimentos do capoeírar* na pesquisa: *“não mexe comigo, que eu não ando ‘só”, que pode levar o leitor a conhecer o campo de pesquisa e seu aspecto teórico-metodológico com base na filosofia da diferença, ao afirmar a criação de movimentos curriculares coletivos com os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira nos processos cartográficos com as redes de conversações com as Experimentações estéticas com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira entre as invenções curriculares inventivas, de modo a confluenciar o conceito do signo da arte e aprendizagens, movimentando o pensamento com as conversas das crianças, professoras e pesquisadora e evidenciando a força dos enunciados das crianças e professoras junto aos*

Afetos que gíngam quando as invenções pedem passagem: corpo, tempo, resistências e travessias, acompanhando a força dos afetos que emergem dos cotidianos em suas enunciações no que concerne à educação para as relações étnico-raciais, trazemos o conceito de quilombo e corpo por Nascimento (2021) e, para não concluir, ecoar, capoeirar, escrever, gíngar, movimentar: o show tem que continuar.

Convidamos o leitor a continuar a caminhada por outros fluxos no compartilhamento de uma educação antirracista dos afetos, problematizando os atravessamentos que emergem dos cotidianos escolares. Assim, buscamos ecoar, durante nossa caminhada de *escrevivências* da pesquisa, as invenções das crianças e das professoras como força para movimentar currículos coletivos, docências, infâncias, entendendo as invenções como uma comunidade de afetos compartilhada na composição de uma educação antirracista para todos.

No decorrer dessa caminhada, trazemos experimentações de nosso diário de bordo, imagens e enunciados das crianças e professores que inspiraram nosso pensamento em diferentes linhas de escrita. Imersas nesse exercício, precisamos assumir o desafio de problematizar a educação para as relações étnico-raciais com o signo da arte da literatura afro-brasileira, desprendendo-nos das representações e identidades e buscando afirmar a diferença como potência. E o que isso quer dizer? Não nos interessa trazer a representação como foco para solucionar os problemas de racismo, mas desejamos sentir os afetos produzidos pelos os signos da arte da literatura infantil negra afetar e pensar outros possíveis.

Imagem⁶ 2 – Tantas janelas abertas.



⁶ As imagens deslocam-se no processo de movimento e pensamento.

como narrativa e como e Guattari (2011). Não foram selecionadas, mas para instaurar, no próprio ato de

Fonte: Autora (2026).

Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção

(Evaristo, 2017a, p. 11)



2 RODAS QUE GIRAM, CORPOS QUE GINGAM: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM DANÇA COLETIVA

O mar vagueia sob os meus pensamentos. A memória bravia lança o leme: 'Recordar é preciso'. O movimento de vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente náufraga. Mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a boia que me emerge. Sei que o mistério subsiste além das águas (Evaristo, 2017, p. 11).

Imagem 3 – No movimento mar e da terra, seus barulhos.



Fonte: Autora (2026).

Que sejamos atravessadas/os por outras águas e nos banhemos de novas possibilidades, para pensar uma educação antirracista nas infâncias movidas pela potência da diferença que se constitua pelos afetos que emergem das redes de conversações.

Para Deleuze e Guattari (2011), a diferença não se organiza com base em identidades fixas, mas em *multiplicidades* em constante variação, nas quais não há pontos fixos, mas apenas linhas de variação contínua. Assim, entrar na imensidão dos cotidianos escolares e da vida pode movimentar o pensamento e nos impulsiona de coragem, emergindo intensidades vividas pelos encontros com as águas e aumentando nossa potência do agir. Vale aqui ressaltarmos que, ao entrarmos em relação com as escritas de Evaristo (2017), nos afetamos em suas intensidades poéticas e em sua sabedoria ancestral, com suas palavras escritas, que borram nosso modo de *versentirpensar* os cotidianos da escola, o qual empodera tanto mulheres e crianças quanto muitos outros.

Assim, nessa experiência de nos lançarmos mar adentro e sentirmos o balanço das águas, fechamos os olhos e entregamo-nos ao exercício de cartografar e realizar aquilo que Nêgo Bispo (2023) propõe, ao tratar das confluências com outras escritas acadêmicas. Apostamos no conceito de *confluência* não apenas neste tópico do trabalho, mas em todo o movimento da pesquisa, entendendo-o como uma força que impulsiona o compartilhamento, os afetos e os movimentos curriculares. Como afirma A *confluência* é uma coisa que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 15).

Nesse tempo, somos convidadas a movimentar o *capoeirar*⁷ por uma busca nos bancos de dados das pesquisas acadêmicas, considerando a força desse signo da arte, que podem ser experimentadas pelas professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos escolares. Trouxemos a palavra *capoeirar*, que vem da origem da palavra capoeira, que, a nosso ver, exige sensibilidade para improvisar dentro de uma roda. Não ancoramos em nenhum autor para pensar a possibilidade que nomeamos como movimento *capoeirar*, mas fazemos uso dessa ideia tomando como referência o que é uma roda de capoeira e a força de sua experimentação com o coletivo.

Desse modo, entendemos *capoeirar* como modo de resistir “com”, lançar aos encontros “com”, dançar “com”, jogar “com”, viver “com” e pensar “com”. Nesse movimento do

⁷ Pinduca (2024), na revista Capoeira do Brasil, traz o conceito de capoeira como uma expressão cultural brasileira que combina elementos de arte marcial, esporte, música, dança e cultura. Originou no século XVI, entre escravizados e africanos trazidos para o Brasil. A capoeira é composta de movimentos ágeis e complexos, como saltos, giros. Saltos e quedas combinados com música e canto. É caracterizada por sua natureza dinâmica e pela mistura de diferentes ritmos e estilos. Então, entendemos movimento *capoeirar*, nesse contexto, como movimento.

capoeirar, assumimos o corpo como território político e afetivo que se move com os outros, que joga com as forças visíveis e invisíveis, que dança com a dor e com a alegria, que resiste com a vida, no entremeio de forças que a micropolítica agencia. Assim, de acordo com Deleuze (2012, p. 103):

Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas *linhas de fuga*, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobre codificação: aquilo que se atribui a uma evolução dos costumes.

Assim, a metodologia da cartografia (Deleuze, 2010) constitui-se na relação com o movimento da pesquisa, provocando os participantes da pesquisa a descobrir novos modos curriculares coletivos de pensar as estruturas macropolíticas e micropolíticas que se coengendram o tempo todo. Por apostarmos na força dessa pesquisa e acreditarmos nas produções acadêmicas que vieram antes de nós, com suas escritas, pedimos licença e adentramos as leituras dessas produções, que, de algum modo, compõem o resistir das andanças sobre a cultura africana e afro-brasileira nas infâncias e nos movimentos curriculares coletivos.

Para pensarmos movimentos de *capoeirar*, realizamos a pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no marco temporal que compreende o período de 2013 a 2023. A escolha do recorte temporal (2013-2023) para a análise das dissertações e artigos justifica-se por se conectar à demanda de trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em todo o currículo e por corresponder a um período de intensificação e reconfiguração das políticas e movimentos curriculares em torno da ERER, situando-as para além da promulgação da Lei n.º 10.639/2003. Esta lei representa um marco jurídico fundamental, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. No decênio seguinte, especialmente desde 2013, há um avanço qualitativo no debate sobre a ERER, articulado à crítica aos currículos eurocentrados e à necessidade de repensar o território escola como espaço de resistência, um caminho percorrido e a percorrer, como afirma Nascimento (2022).

Nesse gingado de muitas rodas, entramos em relação com pesquisas de temática com a literatura negra, currículos antirracistas, filosofia da diferença e cartografia, considerando que essas pesquisas podem emergir problematizações acerca do que podem os efeitos do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira como força de vida para pensar outros mundos, e, operando com Nascimento (2022), extraímos a seiva da potência da vida não como o

confronto, e sim desviando-nos dos obstáculos terríveis impostos pela face perversa do regime opressivo capital (2022, p. 90).

Nesse movimento de *capoeirar*, estamos juntando as forças que se aproximam dessas fontes num gingado saltitando com os pés, em que as mãos e o corpo todo se entrecruzam para dançar na roda dos encontros coletivos. Por conseguinte, desejamos enunciar as forças do signo da arte que se engendram nos cotidianos das crianças e das professoras com os demais corpos que habitam em suas relações visíveis e invisíveis, realizadas nas rodas coletivas de conversações que vivenciam as experiências curriculares por meio de fluxos e atravessamentos em suas intensidades da vida como “uma micropolítica da percepção, da afecção, da conversa, etc.” (Deleuze, 2012, p. 99).

A revisão de literatura constitui um movimento necessário na caminhada da pesquisa, não apenas como levantamento do que já foi produzido, mas como um exercício de entrar em relação com outros modos de pensar, pesquisar e escrever. Para nosso grupo de pesquisa “Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores(as)”, da Universidade Federal do Espírito Santo, revisitar trabalhos que se aproximam de nossas pesquisas, formação de professores, currículos e processos culturais, não significa buscar modelos a serem reproduzidos ou verdades a serem confirmadas, mas estabelecer conversas que expandem o campo de possibilidades da investigação. Ao entrarmos em relação com outras pesquisas, somos atravessadas por diferentes perspectivas, metodologias e problematizações, que tensionam nossos modos de pensar e nos convidam a pensar de outros modos.

Nesse sentido, a revisão de literatura opera como um espaço de confluência em que as pesquisas não se sobrepõem nem se anulam, mas encontram-se, afetam-se e potencializam-se. Assim, escolhemos o BDTD do periódico da Capes por se tratar de um periódico brasileiro reconhecido, que se destaca em sua relevância, e por contribuir para a divulgação de conhecimento científico no campo da educação, produzido por pesquisadores(as) de universidades e instituições de pesquisa do Brasil.

Nossa pesquisa aposta em outros modos de pensar as relações étnico-raciais para além da prescrição da lei, da representação da identidade, pois acreditamos que a diferença potencializa a vida. Conforme afirma Day (2023) afirma em sua pesquisa, a diferença não como desvio da identidade, mas como potência criadora do ser.

Deleuze e Guattari (2022, p. 18) afirmam que “uma multiplicidade não tem objeto nem sujeitos; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes” o que desloca a diferença de uma lógica identitária para um campo de variações intensivas.

Embora alguns dos artigos tenham por foco a perspectiva decolonial, ainda assim contêm elementos que *confluenciam* uma abertura para a vida. Nesse gingado do *capoeirar* que inicia a dança, nessa possibilidade de cartografar pesquisas de mestrado e doutorado que a revisão de literatura se propõe problematizar, nesse movimento de fuga e movimentos acrobáticos com o corpo, o que podem os efeitos do signo da arte, por ser uma força em suas múltiplas dimensões, violentar o pensamento e conectar-se aos movimentos curriculares discursivos de produções acadêmicas já publicadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

De acordo com nossos descritores *literatura infantil afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais, currículos inventivos, filosofia da diferença e cartografia*, encontramos 78 pesquisas entre dissertações e teses, entre as quais apenas dez pesquisas foram selecionadas por pensarem as relações raciais e seus movimentos coletivos como força para intensificar a vida em seus modos singulares, um movimento contínuo por um território (novo), existencial e físico, como afirma Nascimento (2020).

Destacamos três teses e sete dissertações e consideramos importante conversar com diferentes metodologias de pesquisa, pois esse movimento permite-nos deslocar e ampliar os modos de pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Após a leitura dos resumos e a realização de buscas no corpo do texto, utilizando termos relacionados à literatura infantil afro-brasileira, adotamos o critério de desconsideração de 68 trabalhos, por se tratar de abordagens no ensino médio, superior e disciplinas exatas ou mesmo relacionadas à educação, mas com enfoques que se distanciavam muito de nossas propostas, devido ao fato de relacionarem a EREER como modo de representação no enredo do estudo, com o foco repetido na identidade, por exemplo, ou até mesmo na dualidade entre negros e brancos.

Escolhemos outros trabalhos que apostam ser possível pensar a EREER como uma multiplicidade, diferentemente do pensamento dogmático da modernidade. Caminham conosco pesquisas que abordam a EREER, bem como aquelas que contribuem para a construção de uma educação antirracista comprometida com a potência da diferença. Tais produções auxiliam-nos a imaginar e experimentar processos curriculares que se abram a

outros possíveis, ao mesmo tempo que tensionam e problematizam a reprodução de estereótipos.

No quadro 1, apresentamos e analisamos as dissertações e teses selecionadas. Optamos por organizar no quadro os trabalhos acadêmicos, inicialmente foram apresentadas as dissertações de mestrado e, em seguida, as teses de doutorado.

Quadro 1 – Quadro síntese das dissertações e teses.

PLATAFORMA BANCO DE DADOS DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD				
DISSERTAÇÕES E TESES				
TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil	Ilka Monique da Costa Lima	UFRRJ	Dissertação	2017
A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so lindam ó!”	Sara da Silva Pereira	UFP	Dissertação	2019
Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de educação infantil do município de Maceió	Isanês da Silva Cajé Torres	UFAL	Dissertação	2019
Literatura infantil, afro-brasileira e africana no ensino fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografia da escolarização	Bispo	UEC	Dissertação	2020
Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil	Úrsula Gabriela Dantas Menezes	UFRN	Dissertação	2021

Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira	Fabiely da Silva Barbosa	EUPG	Dissertação	2023
Transverso mundo e amar o puro traste em flor: uma conversa com Paulo Freire e Manoel de Barros	Carvalho	UFRJ	Dissertação	2023
Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Ebe Maria de Lima Siqueira	UFG	Tese	2013
O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis	Giseli Day	UFST	Tese	2019
Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais	Galvão	UFMG	Tese	2021

Fonte: Autora (2026).

Ao utilizarmos a princípio os descritores *literatura infantil e étnico-racial e filosofia da diferença*, não obtivemos êxito nem encontramos nenhuma produção acadêmica na busca das dissertações e teses acerca dos descritores que investigamos, o que fomenta e potencializa nossa intenção de pesquisa. Além disso, considerando essa ausência, continuamos a pesquisar com outros descritores e reafirmar a importância dessa pesquisa, entrecruzando com a filosofia da diferença. Apostamos com a estética da multiplicidade, da diferença e da subjetivação que rompe com os paradigmas coloniais de representação.

Trata-se, assim, de problematizar o que pode a força de essa literatura infantil afro-brasileira se manifestar como potência de resistência e criação de mundos outros, contribuindo para uma formação ética e estética desde a infância em que a diferença não seja vista como ausência ou falta, mas como força de afirmação e existência, como movimentos de roda de capoeira em seus diferentes sons. Quando fizemos a mudança de descritor por literatura infantil x filosofia da diferença, obtivemos 11 trabalhos e selecionamos esta pesquisa: Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de Educação Infantil.

Lima (2017) ressalta como estão sendo dadas as interações entre crianças brancas e pretas da Educação Infantil numa escola da Baixada Fluminense, tendo por pano de fundo o desenvolvimento de práticas antirracistas orientadas pela Lei Federal n.º 10.639/03. Tal

pesquisa é marcada por outra lógica teórica, quando, no decorrer do texto, a autora provoca o pensar operando com a força da relação entre os corpos, pois “[...] atentam-se todos os dias contra a identidade da criança negra que não se reconhece na boneca loira, de olhos claros e pele branca, boa e bonita” (Lima, 2017, p. 4), buscando pensar a promoção de pontes de encontro entre os/com os sujeitos, por meio das quais todos se respeitem rompendo com a lógica de modelos únicos.

A criança negra não precisa reconhecer-se na boneca branca, porque o problema é o currículo que só oferece esse modelo. Daí, perguntamo-nos: *Que movimentos curriculares coletivos temos produzido nos cotidianos escolares?*

Lima (2017), apesar de apresentar a prescrição da lei como foco, vem trazendo algumas problematizações que podem ajudar-nos na hora de pensar as relações entre crianças brancas e crianças pretas na perspectiva de pensar outros possíveis: “Quem são as crianças da turma que interagem umas com as outras? Como reagem ao fato de serem brancas, negras, meninas e meninos? Como os afetamos e somos afetadas por eles nesses assuntos raça/cor?”

Se, por um lado, a perspectiva pós-colonial afirma a urgência da representação como forma de reparação histórica, sobretudo no contexto brasileiro, ancorada em políticas como a Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, nossa pesquisa está ancorada na filosofia da diferença, que deseja tensionar esse lugar da representação da identidade. Perguntamos: *Como as crianças produzem afetos ao entrarem em relação umas com as outras?*

Os encontros entre corpos (crianças, objetos, imagens, currículos) produzem afetos, alegria, tristeza, potência ou captura. O currículo deixa de ser conteúdo e vira campo de forças. Apostamos na diferença não como algo a ser representado, enquadrado ou fixado em identidades estáveis, mas como força que desloca, desacomoda e movimenta o pensamento. *Como as crianças potencializam a diferença entre si?* Como cartógrafa, é necessário permanecer com o olhar vibrátil e não permitir que congelemos nas identidades fixas, pois sabemos que a produção de subjetivações nas crianças não para de acontecer.

O conceito pós-colonial aqui não é negado, mas expandido; não basta representarmos as existências marcadas pela pós-colonialidade, é preciso permitirmos que essas existências proliferem em sua multiplicidade, em sua corporeidade viva e inventiva. As crianças, em seus corpos que dançam, que desviam, que escapam, não apenas reafirmam a diferença, elas são diferença em si. E talvez seja aí, nesse transbordamento, nesse escapar, que a potência de um

pensamento outro se anuncie, menos preocupado em legitimar pela via da identidade. Ademais, estamos interessadas em afirmar o que emerge com o novo como acontecimento, como diferença em devir.

Daí, convém considerarmos, então, o estudo das relações às quais as crianças estão sendo atravessadas no interior dos cotidianos escolares e como podem relacionar-se com a diferença para potencializar a vida. Assim como a ideia do termo *capoeira*, que carrega em si a imagem da vida que insiste, “o mato que ressurgue após o desmatamento” (Brasil Escola, 2025). Nascimento (2022, p. 132) vem denunciando que o Estado Novo proibiu que o negro dançasse a capoeira e usasse a frigideira como instrumento [...] não se trata de negar o corte, a poda, o controle, mas de reconhecer que, mesmo diante da tentativa de estancamento da vida, ela reaparece, recria-se e encontra caminhos por onde gingar. Assim, a escola pode ser pensada não como território de contenção, mas como espaço de emergência do novo, do inesperado, onde, mesmo após a poda, a vida insiste em brotar.

E nessa roda do movimento *capoeira*, cartografando ao som que embala as fronteiras de ser uma criança, sobretudo criança negra, e apostando na criação de outros tambores que transmutem uma educação classificatória dada às infâncias, a pesquisa percorre passos que rompem com uma educação colonizadora, que tenta nos classificar, a todo o instante, como modo de relação de poder.

De que modo as histórias de vida das crianças, ao emergirem nas redes de saberes, produzem afetos e fazem proliferar outros modos de existir e aprender? Assim, Alves (2008, p. 23), com suas pesquisas com os cotidianos das escolas, ressalta que “nas redes de saberes somos surpreendidas pelas histórias de vida das crianças que vão mexendo com nossas lógicas, criando novos modos de afetar e se relacionar”.

Nossa pesquisa vem pensar a força do signo da literatura infantil afro-brasileira para problematizar essa lógica perversa do racismo que assola a vida de todas as pessoas em nosso país e incide sobre a vida delas desde a infância até a velhice. Para Nascimento (2022), assim como Deleuze (1975;1977; 2022, p. 95), nas “literaturas menores tudo é político, seu espaço é político”. É importante destacarmos que essas literaturas menores podem acontecer nos cotidianos da Educação Infantil, produzindo possibilidades para lidar com artimanhas racistas por meio de possibilidades.

Com o descritor *literatura infantil x étnico-racial*, encontramos mais trabalhos dos quais não consideramos 22, pois, nas leituras, os conceitos repetiam-se e diferiam do referencial

teórico e da metodologia aqui abordada. Nesse percurso, é indispensável problematizarmos algumas inquietações: para além da Lei n.º 10.639/2003, que fez 22 anos, consideramos sua importância, mas ainda assim há uma dificuldade de a escola fazer efetivar essa implementação.

Ademais, somos demandados por uma enxurrada de burocracias e datas comemorativas que os sistemas nos obrigam a trabalhar, subjugando as necessidades específicas dos cotidianos escolares. Nesse sentido, propomos pensar tal concepção do signo da arte como algo que é revolucionário, é avesso, é reviravolta (Deleuze, 1987), pois ela se torna inacabada, dissolve os limites individuais, desfaz planos ordenados e torna-se coletiva, múltipla em meio a tantas tensões vividas nas relações.

Pereira (2019), com sua dissertação *A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com palavra as crianças: “eu só peta, tenho cacho, só linda ó!”*, contribui para nossa pesquisa, ao propor romper com perspectivas hegemônicas e universalizantes sobre a criança, a literatura e a cultura afro-brasileira.

Pereira (2019) se debruça sobre as experiências de crianças de 3 e 4 anos em processos de experimentação de histórias acerca da cultura africana e afro-brasileira, dando centralidade à voz infantil como potência de produção de sentidos. A autora, inspirada por uma lógica não representacional, desloca o lugar da criança como objeto passivo de ensino e reconhece-a como sujeito relacional e sensível.

Desse modo, na pesquisa de Pereira (2019), encontramos pistas que nos ajudam a problematizar a infância como corpo em devir de Deleuze (2012), compreendendo não como uma etapa de desenvolvimento a ser superada, mas um território de criação, de fabulação e de multiplicidade. Entendemos que esse ouvir sensível da criança é também afetar-se, permitindo emergir os afetos que as crianças atribuem às histórias, às imagens e às personagens, assim criando possibilidade ética, estética e política.

Ao problematizar que os acervos escolares ainda necessitam de *multiplicidades* étnico-racial, Pereira (2019) tensiona os discursos hegemônicos presentes nos cotidianos escolares e aponta a urgência de movimentos curriculares que incomodam as normalizações ocidentais. Quando as crianças reconhecem a beleza, a potência das personagens negras, os afetos que emergem com a literatura, o texto evidencia que há frestas abertas ao novo.

No entanto, a importância dos acervos literários de qualidade nas instituições de Educação Infantil ultrapassa a simples disponibilização de livros, pois trata de uma questão política,

sendo necessário um estudo desses acervos a que temos acesso. Os acervos, muitas vezes, operam como dispositivos de manutenção de uma única narrativa, apagando as *multiplicidades* de experiências e subjetividades, em especial aquelas de matriz africana.

Pereira (2019) evidencia que violentar o pensamento com essa literatura infantil é um modo de resistência e reinvenção de mundos. A relação das crianças com os livros não ocorre por assimilação, mas por fruição e movimentos de afetos. Nesse sentido, o texto convida à criação de currículos mais porosos que se deixem atravessar pela diferença e afetos.

Assim, a dissertação de Pereira (2019) encarna uma abertura de frestas a pensar outros modos de movimentar um fazer que não se fixa, mas compõe, reconhece o outro, a criança, como força potente de deslocamentos.

Realizamos, atentas, uma leitura das produções acadêmico-científicas, e cada leitura provocava-nos a movimentar outros modos do pensamento em relação à temática de nossa pesquisa. Vale ressaltarmos que, quando inserimos o descritor literatura infantil e práticas inventivas e Deleuze, encontramos três pesquisas, mas somente um trabalho nos interessou por trabalhar com os autores que vamos abordar em nossa pesquisa.

Em nossos gingados, a pesquisa *Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de Educação Infantil do município de Maceió, de Torres (2019)*, problematiza uma discussão pertinente a nossa inquietação quanto aos estudos dos usos da literatura infantil nas relações étnico-raciais da Educação Infantil.

A pesquisa objetiva problematizar, por intermédio da literatura infantil, como os movimentos curriculares na Educação Infantil favorecem a construção do pertencimento das crianças negras mediadas por Foucault (2014), que correlacionava poder e saber no entendimento dessa potencialidade.

Torres (2019) transcorre por conceitos de relações de poder e permite-se questionar quem se apropria dos discursos hegemônicos e que verdades são produzidas por meio dessas relações. Tomando o pensamento de Foucault (2014, p. 41), a educação é “[...] uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e poderes que eles trazem consigo”.

Ao seguirmos a leitura da pesquisa de Torres (2019), encontramos provocações defendendo a importância das relações étnico-raciais na Educação Infantil que empoderam (aquisição de

poder) crianças desde muito cedo, para que lutem contra uma sociedade racista e em defesa de uma vida mais múltipla para si e outras crianças.

Nessa busca, encontramos o conceito de criança trazido por Kohan (2004), que, embasado nas criações deleuzianas, pergunta: *O que pode uma criança?* Assim, como a pesquisa, a autora também vem apostando no pensamento de Kohan (2004), que afirma que a criança vive em sua intensidade, por meio de experiências, acontecimentos, rupturas da história, criação.

Quando fizemos outra substituição do descritor por *literatura infantil negra e cartografia*, encontramos uma dissertação com a temática *Literatura infantil, afro-brasileira e africana no ensino fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografia da escolarização*, de Bispo (2020), embora trate de uma temática para o ensino fundamental que destaca as principais lutas e reivindicações do Movimento Negro ao longo dos tempos. A pesquisa vem problematizando a emergência da literatura negra e suas relações com a Lei n.º 10.639/03, o mercado editorial e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que posteriormente foi unificado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Desse modo, a pesquisa de Bispo (2020) ajuda-nos a problematizar: *Que movimentos curriculares inventivos estão sendo produzidos nos cotidianos escolares para além da implementação da Lei n.º 10.639/2003?*

Nesse sentido, em sua dissertação, Bispo (2020) toma por referência as palavras de Souza (1990, p. 77) “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Embora a dissertação de Bispo (2020) não trate da mesma etapa de ensino investigada nesta pesquisa, que se dedica à Educação Infantil, ela conversa com este estudo, ao compartilhar referenciais teóricos que nos acompanham, em especial a metodologia da cartografia de Deleuze e Guattari (2010). Tal perspectiva possibilita pensar e acompanhar os cotidianos escolares por meio de mapas abertos, com os quais entramos em relação, e os movimentos curriculares inventados pelas professoras e crianças da Educação Infantil.

Nossa pesquisa vem desenhando-se como movimento de uma máquina de guerra nômade de Deleuze, que escapa às formas instituídas e às lógicas de captura do aparelho de Estado. Ela não se organiza a partir de uma centralidade ou de um projeto unificador, mas se produz na travessia, no entre, no deslocamento constante dos movimentos curriculares e dos sentidos. Como afirmam Deleuze e Guattari (2012, p. 13), trata-se de uma máquina “[...] de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado” e é nessa diferença radical que a pesquisa encontra sua força.

A pesquisa não busca confirmar verdades previamente estabelecidas, mas deixa-se afetar pelo campo, pelas vozes dissonantes das professoras e crianças, pelas *linhas de fuga* que se abrem nos encontros com as crianças, com as professoras, com os modos de *aprenderexistir* na escola. É nesse tensionamento com as formas hegemônicas de produção de saber que a máquina nômade da pesquisa insiste, resiste e inventa.

Assim, Bispo (2020) contribui com sua dissertação, problematizando como desvencilhar-se das amarras e navegar para longe do porto seguro, como também chegar ao destino. “Liberte-se dos instrumentos mecânicos, no encontro com a imensidão do mar, diversas forças estão presentes, aprenda a observar e deixe-se guiar pelas pistas que estão entre a força do vento e a onda, entre o céu e o mar, o sol e as estrelas” (Bispo, 2020, p. 20). Essa produção pode ajudar-nos a pensar os documentos burocráticos e escapar do enquadramento em que a escola é vista a deixar-se abrir por frestas que intensificam a vida.

Em nossa pesquisa, vamos considerar esse signo da arte que possibilita uma nova sintaxe, assim como Machado (2009) vem demarcando as apostas de Deleuze: “a linguagem literária é o estilo como uma nova sintaxe que possibilita que o escritor produza um devir-outro da língua, um “delírio” que a faz sair dos eixos, dos trilhos, que a faz escapar do sistema dominante” (2009, p. 207). Na pesquisa, apostamos nos signos da arte das literaturas infantis afro-brasileiras que desarticulam esses estereótipos dominantes, sendo marcadas por afetos que ecoam no processo de desterritorializações para pensar outros mundos, outras experimentações.

Menezes (2021), com sua pesquisa *Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil*, não considera a temática étnico-racial nem contempla a metodologia que será utilizada na proposta da pesquisa, mas vem abordando práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, com vistas a promover interações e experimentações de crianças com a literatura, segundo professoras que as realizam. A autora reconhece a literatura como movimento curricular de liberdade, criação e contestação, que é afirmada por Cademartori (2009, p. 50). Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças.

O discurso literário só avança na contramão e é desse modo que consegue tornar audíveis as mais diferentes vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Se o faz é porque oferece mitos e contramitos, capazes de abalar o que acreditamos ser inquestionável, o que supúnhamos sentir e pensar. É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade.

Menezes (2021) infere ser necessário assegurar que a literatura seja compreendida de forma mais ampla, a partir de seu estatuto estético e artístico, como atividade humana universal, e afirma a importância de as escolas garantirem, especialmente no contexto da Educação Infantil, um acervo com obras em quantidade suficiente, com qualidade socialmente referenciada (em termos de forma e conteúdo, como obra de arte), em relação aos movimentos curriculares desenvolvidos na perspectiva de promover as interações entre as crianças e a literatura. Perguntamos: *Que afetos são criados com os currículos pelos habitantes dos cotidianos escolares com as imagens dos espaçotempos escolares?*

Podemos, sim, ir além dos programas curriculares e potencializar uma literatura infantil afro-brasileira que permita fruição, mas também tenha um papel social, ético, estético e político que desperte outros modos de composição. É preciso abriremos caminhos para a literatura negra de caráter acolhedor que enfoque os afetos, exceda os limites fora e dentro dos cotidianos escolares e possa romper com o tradicionalismo imposto, suas grades curriculares e em documentos oficiais, pois a literatura é mais experiência, mais intensidade, é mais infância. A literatura é um agenciamento político, é uma máquina de guerra (Deleuze, 2024).

Barbosa (2023), mediante as proposições da pesquisa *Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira*, dialoga para pensar a relação de afeto entre avô e neto, refletindo como a ancestralidade está ligada a esse aspecto nas duas obras da literatura negra: *Sona contos africanos desenhados na areia*, de Rogério Andrade Barbosa, e *Black Power* de Akim, de Kiusam de Oliveira.

Barbosa (2023) traz uma conversa acerca da categoria interação para problematizar a relação de afeto entre avós e netos não como estável, pensando em como a ancestralidade está ligada a esse aspecto sem comparar os afetos. O estudo aciona o pensamento de Hall (2016) para o conceito de estereótipo, no intuito de verificar como os conceitos se manifestam no texto e como os significados são construídos. “[...] Por meio da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira, é possível conhecer as tradições dos povos, sua ancestralidade e sua cultura” (Barbosa, 2023, p. 14).

Apesar de a pesquisa *Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira* (Barbosa, 2023) não tratar dos afetos de Moriceau (2020), o autor traz o afeto como algo que não é neutro, não

é uma variável ou apenas um conceito, ele coloca em comunicação, abala, toca ou atinge. Esses afetos produzem uma experiência.

Assim, convocamos a pensar uma partilha do sensível (Rancière, 2009), pois a pesquisa de Barbosa (2023) trata do acolhimento aos acontecimentos e dos afetos entre avó e neto acerca da relação com os livros de literatura infantil, deixando-nos enredar por outros universos, pensar o mundo em sua alteridade, como o que não cabe em nossas categorias majoritárias. Desse modo, perguntamos: *que cotidianos escolares podemos fazer emergir quando abrímos mão do controle para apostar na potência que podem os signos?*

Nessa tessitura viva, a formação acontece não como transmissão, mas como composição entre os saberes, os afetos, os tempos, os mundos que se encontram e se afetam mutuamente. Faz com que os encontros atravessem a formação e esses atravessamentos se inscrevam nos corpos e nos cotidianos. Assim, o movimento *capoeirar* acompanha modos outros de ser no mundo, deslocando fronteiras identitárias que tentam definir quem pode o quê, como e quando.

No movimento *capoeirar*, cartografamos devires que escorrem pelas brechas da linguagem e escapam às amarras da subjetivação tradicional. São movimentos de invenções que recusam fixações e se ampliam como força enunciativa viva, sempre em movimento de criação. Não caminhamos sozinhos, mas sempre juntos, em composição. Há sempre um encontro à espreita, um signo, quase invisível que nos movimenta por dentro, fazendo dos cotidianos lugar de revoada. O aprendizado está diretamente relacionado à natureza do signo.

Com base em Carvalho (2023), *Transver o mundo e amar o puro traste em flor: uma conversa com Paulo Freire e Manoel de Barros*, embora o trabalho tenha um enfoque na perspectiva freiriana, o texto conversa com a percepção de suas linguagens e suas leituras em torno da ideia de linguagem como categoria estética e política. Assim, destacamos que os outros dois trabalhos conversam com a temática das relações étnico-raciais de modo recorrente e considera como força a representação da identidade; por isso, desconsideramos.

Ao continuarmos nosso movimento *capoeirar*, percebemos que há poucas pesquisas tomando a relação da cartografia com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira que acompanha os cotidianos escolares, pensando a cultura africana e afro-brasileira com os efeitos do signo da arte, numa aposta na filosofia da diferença que atravessa no ecoar do grito da negritude em suas *escrevivências*. Para Romagnoli (2010), tratar de “uma vida decente” é também tratar da complexidade da realidade para, de fato, tentar abarcar a vida, os cotidianos,

contribuindo não só para prover a produção acadêmica senão para promover movimentos curriculares reais que se amparem em uma ciência, a fim de ampliar as possibilidades da vida (Romagnoli, 2010, p. 89).

No entanto, precisamos ressaltar a importância de todas as pesquisas aqui cartografadas para nosso trabalho, pois, de algum modo, elas conversaram com a temática da EREER e fizeram-nos movimentar o pensamento e continuar a apostar na pesquisa na filosofia da diferença. Ademais, algumas pesquisas trazem como aporte teórico Deleuze e Guattari, para cartografar os processos de subjetivação que acontecem nos cotidianos escolares, capturando modos de resistência de ações antirracistas na relação entre as professoras e crianças.

Imagem 4 -- O que vejo nesse buraquinho?



Fonte: Autora (2026).

Cartografar a revisão de literatura movimentou o *capoeirar*, que sempre está em movimento, em jogo. Deleuze e Parnet (1998) afirmam que a cartografia é o trabalho entre (e com) as linhas que designam como política. A revisão de literatura movimentou nossos corpos e agenciou acontecimentos e outras novas composições. Com a pesquisa, os acontecimentos ocorreram no encontro, não estavam lá prontos a serem descobertos.

No encontro com as pesquisas que versavam sobre o signo da arte da literatura afro-brasileira, o texto era como um refúgio, uma experiência de vida, uma potência, um caminho, uma vida, uma rede de conversações. Assim, na serenidade das páginas, nas quais o tempo se dissolvia

em signos artísticos, Machado (2009, p. 195) afirma que “tudo é signo, mas, por outro lado, os signos são heterogêneos. O sistema que constitui a obra é pluralista no sentido em que os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero, não têm a mesma relação com a matéria em que estão inscritos”.

Nesse percurso, destacamos a potência do signo da arte da literatura negra que atravessam as relações étnico-raciais e os currículos, especialmente quando se entrelaçam aos signos da arte.

A partir dessa perspectiva, buscamos tanto tensionar, com as professoras e as crianças, a força dessa literatura nos processos de aprendizagem quanto mapear como o signo emergiu nos modos enunciativos, violentando o pensamento, provocando resistências e contribuindo para a criação de novos sentidos nos movimentos curriculares.

Tanto Lima (2013) quanto Pereira (2017) e Torres (2023) concordam em realizar suas pesquisas a partir de um olhar para experiências vividas com a literatura infantil afro-brasileira na Educação Infantil. Diante do exposto, concordamos em que há encontros potentes com os estudos que pesquisam a literatura infantil afro-brasileira em seus movimentos, assim como sua potência no campo do sensível, que nos ajuda a pensar nos gingados que podem os signos da arte da literatura negra nas infâncias, nas docências e nos movimentos curriculares que produzem encontros, a partir das experimentações inventivas.

Nesse gingado, nossa intenção de pesquisa constitui-se em *multiplicarexpandir* essas possibilidades outras e suas relações nos processos cotidianos na Educação Infantil. Desejamos perpassar por brechas curriculares para atravessar suas singularidades, potencializando outros modos de experiências que atravessam as questões étnico-raciais. Nesse movimento, novas rodas de alegria e afetos podem, quem sabe? aí engendrar-se. Afinal, o signo pode trazer mais vida ao mundo, sobretudo “[...] (re)povoá-lo com mais alegria, com mais resistência e invenção, sobretudo com mais potência de ação coletiva, para vivermos uma vida bonita com a força da diferença” (Carvalho e Silva; 2023, p. 3).

Desse modo, diante das múltiplas produções acadêmico-científicas, realizamos as análises e entramos em relação com aquelas produções imbricadas na criação que evidenciava outros modos de pensar, enredados pela literatura infantil afro-brasileira e pela filosofia da diferença em agenciamentos coletivos com os signos da arte.

Romagnoli (2009, p. 171) afirma que, na invenção, é preciso estarmos atentos aos encontros, às virtualidades que estalam nos agenciamentos coletivos e são oriundos das desestabilizações

que, no processo de trabalho, acometem tanto o pesquisador quanto seu objeto de estudo, seu campo.

Assim, nossas escolhas foram pelas maiorias das pesquisas realizadas na Educação Infantil, referenciais teóricos que apostam no signo da arte, na filosofia da diferença, nas *práticas inventivas* voltadas para cultura africana e afro-brasileira, dos currículos antirracistas e dos caminhos outros da cartografia, pois é o campo em que estamos atuando. Apostar na cartografia como território em devir é um modo de ver o mundo, é problematizar o que acontece quando as forças se tocam e atravessam com o signo artístico.

Como afirma Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, reafirmamos um currículo antirracista para as infâncias e para as docências que potencializem a diferença, produzam vida para todos e escapem dessa formatação de categorias fixas que, muitas vezes, podem paralisar-nos, desqualificar e invisibilizar, produzindo morte.

Ao inserirmos outra nomenclatura na busca dos descritores – *literatura infantil e cartografia*, obtivemos 20 produções, mas escolhemos tecer redes de conversas com três teses: *Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais*, de Galvão (2021), que desenvolveu a pesquisa acerca da existência de uma literatura para bebês, a qual suscita a nutrição dos textos internos das crianças que estão dando seus primeiros passos no mundo, contribuindo para que sua biblioteca íntima seja construída pelo contato com a linguagem estética que porta o discurso literário, utilizando a metodologia de Deleuze e Guattari.

A produção acadêmica não trata das questões das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira, mas Galvão (2021, p. 30) traz os bebês que compõem a Educação Infantil e algumas questões para pensar: “podem os bebês produzir sentidos em contato com narrativas ficcionais? Que respostas eles dão às suas interações com os textos literários? Como essas crianças explicitam seus saberes se ainda não são falantes da linguagem verbal? De quais outros sistemas semióticos eles lançam mão para expressar suas apropriações?”.

Desse modo, optamos por esse trabalho, pois essas problematizações podem entrar em relação com esse signo da arte da literatura e atravessar os processos inventivos das crianças. Desconsideramos as outras pesquisas, pois era repetitiva a temática da ERER e com temas destoantes e distantes dos nossos.

Nossa proposta de pesquisa aposta na vida e na dimensão dos signos quanto aos diversos aspectos das artes, éticos, estéticos e políticos, estando os afetos também articulados com seu potencial de repensar outros modos de produzir conhecimentos, desafiando os modelos tradicionais e incentivando a construção das *multiplicidades*. Assim, problematizamos: *Que afetos emergem das crianças na interação com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira?*

Siqueira (2013), em sua tese *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*, propõe uma “educação literária”, que também pode ser entendida como uma educação estética, a partir da potência da arte literária em provocar o sensível, o imaginário e o pensamento. Para a autora Siqueira (2013, p. 15), uma literatura sem fronteira “é aquela que leva ao extremo a sua natureza artística, assumindo sua condição de “acontecimento das coisas”, rompendo com o horizonte de expectativas não só do leitor, mas, inclusive, do autor”.

Desejamos problematizar acerca do signo da arte da literatura como experimentação estética que se afasta de enquadramentos meramente didáticos e de perspectivas colonizadas. Trata-se de uma literatura negra que convoca o sensível e evidencia aquilo que revela a condição humana.

Partindo da compreensão de que o ser humano é essencialmente inacabado e está em permanente transformação, esse campo literário abre-se à invenção. Assim, circula de maneira livre entre a história e a ficção, articulando o vivido, o possível e o que ainda pode vir a existir.

A autora (2013) traz, em sua pesquisa, os estudos de Deleuze acerca da literatura e considera que a relação entre a educação e a formação humana está centrada no devir humano. Siqueira (2013) parte das ideias de Deleuze (1997, p. 11), para quem a “literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento [...]. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

Nesse movimento de *capoeirar* o pensamento, isto é, de colocá-lo em jogo, em desequilíbrio e constante movimento, trazemos para nossa pesquisa o signo da arte, no intuito de violentar o pensamento: *Esse signo da arte da literatura é uma força para a vida? Por que apostar em nossa presença na escola? Esse estado de experimentar também é explicitado por Deleuze, segundo o qual, na escrita literária, não deve haver linha reta nem nas coisas nem na linguagem. “A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas” (Deleuze, 1997, p. 12).*

Essa pesquisa ajuda-nos a potencializar que os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira existem porque a vida não basta e seu papel deveria ser o de experimentar a realidade, e não o de interpretá-la. Ela, portanto, não se organiza por normas fixas, mas por desvios que desestabilizam o já dado, abrindo espaço para outras formas de *versentir* e existir.

Trazemos neste estudo a tese de Day (2019) em sua pesquisa *O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantís*. É um estudo de fronteira entre Educação Infantil e literatura que trata o desenho infantil pelas vias da filosofia da diferença de Deleuze e Nietzsche e analisa o processo de criação e fabulação infantís.

Em sua pesquisa, Day (2019) aborda os conceitos como os de representação, simulacro, texto, tempos, arte, imagens e infâncias, os quais são retomados para compor a malha de sentidos que estrutura a pesquisa e encontra, na possibilidade de responder às questões estéticas e no desenho, um caminho para potencializar a força de fabular do ato de desenhar.

O que desejamos destacar com essas *multiplicidades* de enunciados, pensamentos e investigações são as múltiplas formas de constituir currículos, movimentos curriculares, docências e modos de viver as infâncias nas instituições escolares. No entanto, observamos que, mesmo diante da potência inventiva presente nos espaços e tempos da Educação Infantil, ainda são escassas as produções que se dedicam a pesquisar essa temática da ERER entremeada com a filosofia da diferença.

Com base no conjunto de estudos analisados, há um movimento significativo no intuito de repensar os processos de aprendizagem acerca da ERER, buscando romper com a lógica eurocêntrica imposta aos corpos. No entanto, mesmo com tais iniciativas, ainda são poucas as pesquisas que reconhecem e exploram as redes de afetos como forças mobilizadoras para ações compartilhadas no contexto escolar em que a filosofia da diferença seja uma força potente que pode fazer emergir uma abertura para a vida intensiva. Embora alguns trabalhos questionem os currículos, as trajetórias docentes e as concepções sobre as infâncias, percebemos que ainda há um amplo campo a ser problematizado acerca da diferença como força para evidenciar uma vida.

Diante disso, gingamos com esta pesquisa a movimentar o pensamento por meio de provocações em torno da força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira na Educação Infantil com a filosofia da diferença. Nossa aposta emerge, então, para as potências do devir-criança no encontro com os signos, buscando afirmar processos inventivos na construção coletiva de currículos, infâncias e movimentos curriculares nas docências. Trata-se

de uma aposta na invenção coletiva entre crianças e professoras, afirmando a vida gingada que se reinventa continuamente no espaço escolar.

Imagem 5 – O que pode um berimbau?



Fonte: Autora (2026).

Assim, articular currículos antirracistas ao currículo inventivo é recusar a linearidade dos manuais e a neutralidade dos planejamentos. É assumir que o currículo é território em disputa, mas também criação. Ademais, criar, nesse caso, é abrir espaço para que outras muitas vozes, outros saberes e outros modos de viver possam emergir não como exceções toleradas, mas como centrais na produção de uma escola mais justa, mais viva e verdadeiramente múltipla. Ecoamos um movimento que pode abrir espaço a uma educação para todos que desafiam o

modelo tradicional de conhecimento rígido e desvinculado da vida e das experiências singulares.

A diferença e os cotidianos emergem, assim, como dimensões potencializadoras nas experiências das crianças e professoras. Assim perguntamos: *Como os currículos, para além das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e dos direitos, fazem uso do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira? Como pode esse signo movimentar o pensamento em torno de uma educação para resistir a ações racistas?*

Os signos podem ajudar-nos a pensar por afetos a tal ponto de emergir o que propõe Deleuze (2010), uma espécie de gagueira no pensamento. Nesse gingado, Nascimento (2022) se aproxima de Deleuze e Guattari, ao afirmar que, nas literaturas menores, tudo é político, seu espaço é político.

De acordo com Deleuze (2010), nas brechas dos dispositivos instituídos, podemos pensar um currículo inventivo, capaz de produzir deslocamentos e novas formas de existência, como nos aponta o pensamento de Nascimento (2021): convocar uma escuta atenta à experiência negra como produção de território e de saber. Sua defesa dos quilombos como espaços de resistência e reinvenção da existência negra desloca a centralidade da representação institucional e aponta formas outras baseadas na vivência, na oralidade, na corporeidade e na ancestralidade.

Pensar os *espaçostempos* da escola a partir dessas matrizes pode exigir mais do que diretrizes pontuais: requer uma escuta ativa dos corpos que nela habitam e a valorização dos modos de existir que historicamente foram marginalizados e silenciados. A multiplicidade de corpos, histórias e culturas presentes nos territórios, portanto, muito mais do que uma menção protocolar, exige um trabalho contínuo e experimentado pelos envolvidos.

Assim, **ficam** o desafio e também a provocação para que os documentos oficiais comuns a todos deixem de ser apenas reprodutores de normativas genéricas e passem a ser pensamentos vivos, produzidos a partir das vozes, experiências e saberes que constituem cotidianamente as comunidades escolares.

“se não há mais o território, uma África que já não existe e uma terra que te mata, o que nos resta é o corpo, e, portanto, o corpo é território, o corpo é quilombo.”

(Nascimento, 2020, p. 10)



3 CORPOS COLETIVOS EM MOVIMENTOS DO CAPOEIRAR NA PESQUISA: “NÃO MEXE COMIGO, QUE EU NÃO ANDO SÓ”

Imagem 6 - Afetos e gingados compartilhados.



Fonte: Autora (2026).

“Não mexe comigo que eu não ando só⁸”, verso que reverbera como corpo coletivo em movimento, ancestralidade pulsando nos pés, no peito, na fala, no corpo. É nesse chão de muitos que caminhamos. Ousamos dizer que a vida não se impõe, ela se afirma. E afirma-se em nós na partilha do sensível, na presença que se faz com o outro. Não andamos sós.

⁸ Expressão presente em uma canção interpretada por Maria Bethânia. A frase foi incorporada à pesquisa por refletir a crença de que nunca caminhamos sozinhos, e sim em bando, em coletivo, em matilha, princípio que fundamenta a perspectiva adotada neste trabalho.

Acreditamos na potência do dissenso (Rancière, 2009), naquilo que só o coletivo é capaz de sustentar. Por isso, deixamos brotar a pergunta, como quem joga capoeira: *que vida queremos fazer vibrar com o signo da arte da literatura em nossos encontros nos cotidianos da escola?*

Com essa provocação, decidimos apostar na pesquisa cartográfica para acompanhar os processos de subjetivação e diferenciação que emergem desses encontros. A subjetividade aqui é entendida em sua dimensão processual que é sempre nesta concepção diferenciada da noção de sujeito, produto e também processo de produção, Romagnoli (2010).

Nesse gingado, os processos enunciativos das crianças e das professoras são cartografados por essa pesquisa que se configura por redes de conversações que se entrecruzam com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira que movimenta o pensamento e os currículos inventivos. Assim, Deleuze (2011, p. 66) diz que “não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação [...]”.

Consideramos currículos inventivos aqueles que se abrem à potência do encontro, entram em relação com os modos de existir, escapam às normatividades e apostam na criação de outras formas de *ensinaraprender* e experimentar a escola. Podemos dizer que currículo inventivo é um currículo que opera pela *multiplicidade*, não como soma de identidades fixas ou representações, mas como um campo rizomático de forças em constante movimento.

Deleuze e Guattari (2011), no livro *Mil Platôs*, dizem que a multiplicidade são *linhas de fuga* ou de desterritorialização, devir lobo, devir inumano, intensidades desterritorializadas, é isso a *multiplicidade*. Nesse movimento, a multiplicidade, segundo Deleuze (2011), é aquilo que não se deixa reduzir a uma essência única; é a diferença em devir, aquilo que se emerge no próprio ato de se afirmar, nas forças que agem nelas e nos fenômenos físicos que as ocupam.

Desse modo, cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto, como afirma Kastrup (2008, p. 469). Pensar um currículo antirracista não é apenas incluir conteúdos que falem sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. É, sobretudo, desestabilizar as formas fixas e hegemônicas de conhecimento que sustentam as dicotomias, a exclusão, o silenciamento e o apagamento de saberes e corpos racializados. Nesse sentido, o currículo antirracista não pode ser apenas reparador, ele precisa ser sobretudo inventivo, um currículo que vibre nos encontros com o signo.

Nesse chão dos cotidianos escolares, ecoa a frase da música interpretada por Maria Bethânia: Não mexe comigo, que eu não ando só. Esta não é apenas uma advertência, é uma enunciação coletiva enxarcada de agenciamentos. É a afirmação de uma existência que carrega consigo uma ancestralidade, uma história, uma multiplicidade, uma rede de afetos e lutas

No contexto da escola, essa frase provoca-nos a pensar que nenhum corpo está só, pois cada criança, cada professora, cada movimento curricular, cada corpo carrega mundos. Assim perguntamos: *que mundos e vidas desejamos intensificar?*

Essa coletividade, essa matilha e essa roda dão força à produção de um currículo inventivo que não se limita a representar, mas que deseja afirmar a diferença como potência, problematizando que agenciamentos produzimos e desejamos intensificar. Esses elementos de movimentos e sensações constituem uma série de manifestações que podem compor a corporeidade da criança e nos dão pistas para pensar um currículo antirracista inventivo que reafirme a diferença como potência.

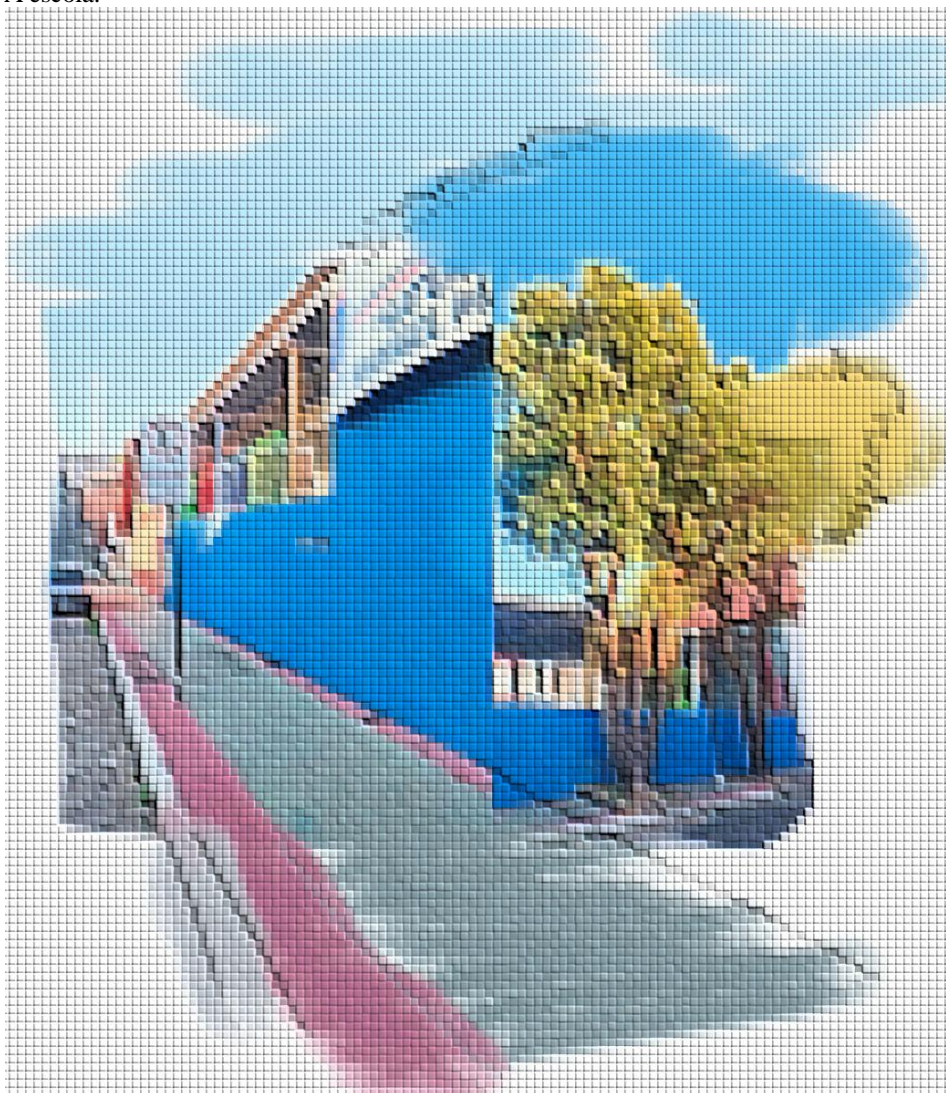
Nos caminhos dessa composição, a cartografia ajuda-nos a *escrever* possibilidades outras para pensar a potência dos efeitos (Deleuze, 2022) do signo da arte da literatura com as crianças e professoras e nos movimentos curriculares inventivos. Consideramos efeitos dos signos da arte como o deslocamento que o signo da arte provoca nos cotidianos escolares. Corroborando Spinoza, Machado (2009, p. 76) assim afirma:

[...] quando a potência de agir aumenta, sinto alegria, e quando a potência de agir diminui, sinto tristeza. Assim, ao encontrarmos um corpo que combina e se compõe com o nosso afeto de alegria, ocorre o que Spinoza chama de ‘bom encontro’, mas, quando um afeto de tristeza diminui a nossa potência do agir, o filósofo considera que tivemos um ‘mau encontro’. É nesse sentido que afirmamos a potência dos efeitos do signo da arte da literatura para nos afetar e nos proporcionar encontros múltiplos, tanto bons como ruins.

Escolhemos compor a pesquisa na Unidade Municipal de Educação Infantil Rayo⁹, localizado no bairro Vila Garrido, no município de Vila Velha. O Centro de Educação Infantil encontra-se em uma comunidade periférica e atende, em média, 75 crianças no turno matutino, distribuídas em três grupos de 3 a 5 anos. Os encontros com as professoras e as crianças das turmas do infantil 3, 4 e 5 ocorreram nos múltiplos *espaçostempos* dos cotidianos escolares, nas salas, nos momentos dos encontros e durante os horários de planejamento, acompanhando as crianças nos *espaçostempos*, sempre no horário da manhã, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2025 (Figura 7).

⁹ O nome da UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) é fictício, da ordem da invenção, pois não nos ateremos a identidades, e sim intensidades, formigamentos, como nos apontam Deleuze e Guattari (2011).

Imagem 7 - A escola.



Fonte: Autora (2026).

Dia 19 de maio de 2025. Esse momento marcou nossos rastros não apenas como pesquisadora, mas também como fomos atravessadas por eles. Nesse primeiro dia, fomos recebidas pela diretora e pela equipe pedagógica, quando apresentamos nosso desejo de pesquisa e conversamos com as professoras sobre os movimentos curriculares que a escola está e vem produzindo.

O corredor conduziu-nos até a sala das professoras, onde o café era tímido, mas os olhares estavam curiosos. Fizemos o convite às professoras para participarem de nossa pesquisa e apresentamos a proposta, que se estendeu por seis meses. Não se tratava apenas de informar ou representar interesses, mas de jogar sementes: *O que poderá emergir desse tempo compartilhado?*

Apostando na lógica rizomática da cartografia que, como afirmam Deleuze e Guattari (2011), não possui início nem fim, mas se desenvolve no entre, não sabíamos o que ia emergir dessas relações, mas o que nos interessou foram as intensidades vividas e seus afetos com os envolvidos. O que se destacou nesses encontros foram os afetos mobilizados, as temperaturas aquecidas, as velocidades, as pausas, a expansão dos afetos e o desejo compartilhado de expandir essas experiências para além daquele grupo de professoras e crianças.

É importante considerarmos que as enunciações das crianças dessas turmas foram registradas de modo espontâneo e não sistematizado. As redes de conversações com as crianças aconteceram nos *espaçostempos* dos cotidianos, junto às professoras, durante o horário regular das aulas. Esses momentos foram captados por meio de invenções curriculares e conversas que emergiram desse cotidiano escolar.

A estrutura da escola conta três salas de aula, distribuídas entre os grupos 3, 4 e 5, no turno matutino (das 7h às 11h), dois banheiros coletivos para as crianças, um fraldário e uma área pequena para banho, um banheiro para as professoras, um refeitório, uma cozinha, dois pátios pequenos, um situado na área da frente da escola e o outro situado na parte de trás com escorregadores, balanços, bicicletas, cavalinhos, uma casinha de boneca e uma grama sintética, uma sala de professores, uma sala da direção junto à secretaria, uma brinquedoteca usada para colocar livros de literatura infantil.

O quadro de profissionais é composto por 12 servidores, dos quais três são técnicas em Educação, três professoras regentes de sala, um professor de Arte, uma professora de Educação Física, dois cuidadores, uma professora da Educação Especial, uma secretária escolar. O projeto político-pedagógico (PPP) da escola-2025 considera as aprendizagens, os sujeitos e as infâncias como elementos interligados que influenciam os movimentos curriculares. Isso envolve reconhecer as singularidades das crianças, respeitar suas experiências e invenções, criando um espaço do qual emergem as invenções na produção do conhecimento. Nesse movimento, os processos de aprendizagens das crianças acontecem ao longo da vida, considerando seus *tempos espaços*.

Quando nos referimos à cartografia como metodologia da pesquisa, dizemos sobre considerar e acompanhar o processo pelo qual as crianças perpassam as possibilidades curriculares inventivas acerca das aprendizagens. Esse gingado constitui o percurso que desejamos cartografar por um mapa que acolha múltiplas possibilidades experimentadas pelas crianças e professoras, que compõem suas criações nos cotidianos da Educação Infantil com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira.

A conversa foi abrindo-se e contornando as palavras como currículos, os enunciados, as infâncias, os cotidianos. As professoras relataram os projetos recentes que estavam desenvolvendo na UMEI, contaram sobre um movimento de escuta com as crianças que estava em andamento. Havia vida ali, uma potência de criação que não cabia em documentos oficiais. Como nos lembra Manning (2019, p. 9), “um sujeito nunca pode ser reduzido a uma única ocasião. E ali, naquele primeiro encontro, isso já se fazia evidente”. Nem eu, nem as professoras, nem as crianças seríamos os mesmos dali a seis meses. Nesse cartografar da pesquisa, não buscamos representar ou corrigir trajetórias. O que está em jogo é o entre, esse espaço de relação, de experimentação, de produção conjunta de mundos possíveis.

Esta pesquisa nasceu menos de uma intenção e mais de um desejo de estar junto, de mover junto, de afetar e ser afetada. A pesquisa não começou quando chegamos com nosso caderno, diário de bordo. Ela começou quando estivemos dispostos a nos perder, a escutar o que ainda não tem forma. E, naquele dia 19, alguma coisa já começava a se mover. Assim, com as contribuições da filosofia da diferença entrelaçadas com a metodologia de pesquisa cartográfica, acompanhamos os processos nos desejos de invenção com as crianças e as professoras, como movimento ético, estético e político, (Rancière, 2009).

Há andanças que não começam com uma temática, mas com afetos, uma dor, uma provocação, um desejo. Um ruído que se repete, um silêncio que grita, uma roda que gira, um gingado que desequilibra. Esta pesquisa nasceu não de uma resposta, mas de uma problematização: *que forças possuem as literaturas infantis afro-brasileiras nos cotidianos escolares?* Entrar na escola com o corpo disposto a entrar em relação “com” é permitir-nos que sejamos atravessadas. Escutar aqui não é apenas ouvir, mas deixar que a experiência nos mova, nos descentralize, nos convoque a outros modos de *versentir* e pensar. Como opera Deleuze (1992, p. 118) com a lógica do pensamento, é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos.

Ao caminharmos por entre estantes, *espaçotempos*, rodas de conversas, parquinhos, refeitório, ao redor da escola, nas visitas culturais, reconhecemos as múltiplas camadas que compõem os cotidianos escolares, as políticas públicas que orientam a formação docente, os currículos e as sensações cotidianos que selecionam (ou silenciam) certas estéticas, as escolhas pedagógicas que ora abrem, ora trancam portas. E, sobretudo, os olhos das crianças que gingam atentas, potentes, esperando se ver, se ouvir, se contar, se afetar.

O signo aparece, nesta pesquisa, como um campo de invenção e resistência, um território sensível onde se desenrolam lutas simbólicas, afetivas e epistemológicas. Quando as crianças são afetadas “por personagem preta na história”, algo se desloca no campo de suas relações com o mundo. É para além da identificação, é desejo de germinar a vida, é resistência permitindo que a vida se torne algo a ser criado sem depender de modelos preestabelecidos. A filosofia da diferença convida-nos a entender que a diferença não é algo que remete de volta à identidade (ser “igual a”), mas uma força produtiva que produz singularidades e mundos possíveis.

Esta pesquisa fez-se necessária, portanto, não por um vazio teórico, mas por um vazio de presença, a escassez de outros enunciados afro-brasileiros na Educação Infantil e os efeitos que essa ausência pode produzir na formação docente, nos movimentos curriculares, nas infâncias. Diante disso, lançamo-nos a *capoeirar* movimentos outros que professoras e crianças realizam, ao se depararem com esses signos da arte da literatura infantil afro-brasileira, tomando-os como força para composições coletivas, invenções curriculares e reinvenções de si.

A elaboração do diário de campo nesta pesquisa afastou-se da prática descritiva tradicionalmente associada aos modos colonizadores de apenas registrar. Em vez de buscarmos a reprodução de verdades fixas ou juízos sobre modelos de educação antirracistas, de infância ou de docência, optamos por uma escrita que se abre as *multiplicidades* dos encontros.

O diário foi pensado como espaço de experimentação composição coletiva, onde os acontecimentos e as intensidades ganham força por si mesmos, sem a pretensão de capturar uma essência, e sim de acompanhar os movimentos curriculares coletivos e potências que emergem nas relações, nos formigamentos, nas ardências dos encontros.

A produção do diário de campo ocorreu de forma híbrida, ora em registros visuais, ora por meio da escrita, acompanhando as intensidades, as imprevisibilidades dos cotidianos escolares e as *multiplicidades* de seus acontecimentos. Lançamos mão do celular para capturar imagens e vídeos, e do diário de bordo como recurso para *escrever* sobre nossos percursos atravessados pelos afetos dos processos enunciativos.

Nosso foco estava menos na sistematização dos fatos e mais no envolvimento com os sujeitos dos espaços cotidianos, buscando pertencer aos fluxos que nos atravessavam e nos conduziam à produção dos dados da pesquisa. Pensado sob essa ótica, o diário de campo rompe com a

noção tradicional de reprodução de verdades. Em nossos registros e escritas, afetamos e deixamos-nos afetar por cartografias das sensações, das imagens, das falas, dos afetos e dos devires. Apostamos, assim, que *escrever* é deixar marcas em nós, marcas inscritas no corpo pela intensidade dos encontros.

Ao longo de nossas andanças com a pesquisa, muitos enunciados foram atravessados por nosso lugar de fala, como professora, mulher negra e mãe de duas meninas negras, o que inevitavelmente, de algum modo, poderá atravessar a constituição das enunciações aqui apresentadas. As provocações que se seguem na pesquisa expressam experimentações, sensações, encontros marcados por alegrias e frustrações, vividos coletivamente em um processo inventivo, no qual todos estamos em e na roda. Trata-se de um movimento que parte de situações que nos afetaram, ou não, daquilo que pôde ser dito e também do que permaneceu indizível, compondo, assim, a tessitura destas linhas.

Apostamos pensar nas possibilidades, e não nos resultados das parcerias que tornaram esse processo mais possível, reconhecendo que tanto as tristezas e alegrias que nos atravessaram foram constituindo possibilidades outras de combater conceitos definidos. A força desta pesquisa está na potência das infâncias e em suas invenções, que nos afetam em meio aos cotidianos escolares, a mundos outros e a fazer respirar uma educação antirracista para todos. Pensar que, em um método de pesquisa, coexiste uma variedade de sujeitos e processos do mundo que não cessam de escapar, de se movimentar e de viver suas *multiplicidades*, sem a necessidade de um modelo único ou totalizante.

Imagem 8 – Mosaico de fotografias sobre Invenções curriculares



Fonte: Autora (2026).

Diante disso, como cartógrafa, fomos movimentadas a girar nas seguintes provocações: *O que pode um encontro com a força desse signo em encontro com as professoras, as crianças e os cotidianos escolares? Que movimentos tentam nos capturar? Em quais rodas podemos entrar?*

A cartógrafa, ao fazer “com” as professoras e crianças em movimentos curriculares, não busca verdades acerca de seu objeto de estudo, mas como cada objeto de estudo pode afetar-nos. Nesse movimento, Romagnoli (2010, p. 13) afirma que o sujeito e objeto se engendram na pesquisa, se agenciam, se inventam em cada pesquisar.

Diante disso, este espaço foi escolhido para compor nossa pesquisa, considerando que a maioria das crianças atendidas na escola vem de famílias que se autodeclaram pardas na ficha de matrícula, e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a categorização racial brasileira as identifica como crianças negras. Ainda indicamos que somos professoras nessa escola e nos declaramos como mulher negra. O projeto político-pedagógico da instituição reconhece a importância de trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma lúdica, significativa e coerente com as vivências da infância.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da UMEI Rayo (2025) ainda potencializa ao afirmar que a Educação Infantil é um espaço em que devem ser assegurados os direitos de aprendizagens, para que elas tenham condições de conviver, brincar, participar, experimentar, expressar, inventar e se conhecerem por meio dos campos de experiências, efetivamente no intuito de assegurar condições para que as crianças aprendam, criem e se sintam provocadas a vivenciar os desafios, de modo que conheçam a si mesmas, os outros e o mundo social e natural.

A escolha por este campo de pesquisa ocorreu pela aproximação com os movimentos produzidos pela escola, os quais se articulam com nossas temáticas de estudos. Um dos movimentos que a escola desenvolveu foi em 2024 com o projeto institucional, o qual as professoras¹⁰ trabalharam com a literatura infantil, envolvendo a temática para ERER e trabalhando a literatura infantil “Cada um é de um jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Dias Rosa (2012). Esse projeto teve por objetivo promover uma educação antirracista junto às

¹⁰ Optamos por não identificar as professoras por seus nomes próprios, pois compreendemos que a força não está na individualidade ou na autoria pessoal do “eu”, mas nos modos como entram em relação com o mundo, com as crianças, com as imagens e com os currículos. Interessam-nos mais o movimento inventivo que elas produzem, os atravessamentos que provocam e as composições coletivas que ativam em seus movimentos curriculares, do que suas identidades nomeadas.

crianças e às professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil, potencializando as diferenças a partir dos afetos que emergem do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira.

A ideia de partilha de um desejo coletivo remete-nos ao sentido de partilha do sensível, concebido por Rancière (2009), ao evidenciar como as experiências estéticas, políticas e pedagógicas se constroem no comum. Nesse movimento, gingamos entre os processos curriculares coletivos das crianças e das professoras que, embora imersas às forças que tentam paralisar, gingham com outros modos de *saberes-fazer*es, abrindo brechas para as práticas curriculares múltiplas e afirmativas.

Assim, ao *capoeirarmos* com os cotidianos da Educação Infantil, fomos atravessadas por vidas que *escrevem* os cotidianos e nossos corpos, na composição coletiva em que se ginga a pesquisa. Nosso interesse está nas experiências coletivas e nos processos de invenção que delas emergem. *E o que ecoa dessa experiência? É a potência dos movimentos curriculares antirracistas, produzidos coletivamente, em defesa de uma vida bonita para todos.*

Defendemos que é possível, sim, acreditar na escola como um corpo coletivo de muitos. Mesmo diante de formas que tentam conter ou neutralizar as forças criativas, professoras e crianças movimentam-se juntas, produzindo resistências, tensionando os currículos e inventando movimentos curriculares antirracistas, outros modos de ensinar, de existir e de combater forças hegemônicas.

Assumimos, com o método cartográfico, o compromisso de não representar o campo, mas caminhar com ele, experimentando as intensidades, registrando as cenas e permitindo que o texto também se afetasse no decurso da pesquisa e se transformasse nas andanças e gingados que toda vida tem. Como propõe Evaristo (2018), escrevemos para resistir e, para viver, *escrevivemos*.

Assim, a literatura deixa de ser apenas conteúdo, para se constituir como movimento ético, estético e político. A pesquisa, portanto, aposta nas escolas como espaços possíveis de invenção, nas crianças como inventoras de mundos e nos signos da arte da literatura como constituição de acontecimentos com corpos que dançam e gingham junto à vida, possíveis de ativar encontros, deslocamentos e modos outros de existir nos cotidianos escolares.

O que nos move é a vontade de acompanhar os movimentos outros que emergem quando professoras e crianças se encontram produzindo enunciados que deslocam o olhar hegemônico e abrindo espaço para novas formas de *versentir* e compor o mundo. A literatura afro-brasileira,

ao ser lida, afetada e reinventada nas mãos das infâncias e nas vozes das professoras, torna-se mais que palavra: torna-se corpo, afetos e perceptos (Deleuze, 1995), torna-se composição coletiva. Oliveira (2024), inspirada no poder e na força inventiva das mãos, aposta em seu livro infantil “Mãos”, na ideia de que elas “podem fazer as pessoas chorarem, mas também podem escolher amar”, afirmando-se como sensações que produzem afetos e desejam afirmação da vida. Assim, perguntamos: *De que modo o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira afeta e convoca as crianças a reconhecer as próprias mãos e corpos como produtores de vida e mundos em devir que emergem de relações intensivas entre afetos?*

Imagem 9- Encontros das mãos com os encantos da terra



Fonte: Autora (2026).

Entendemos que essa convocação acontece nos encontros que o signo da arte da literatura infantil possibilita, quando a criança é afetada e as sensações compartilhadas acionam memórias, afetos e invenções. Esta pesquisa é uma aposta na escuta, não só daquilo que é dito, mas ainda do que pulsa no espaço, nos corpos, nos silêncios, nos olhares, nas escolhas que parecem pequenas, mas que carregam forças políticas. A presença ou ausência de um livro, o modo como ele circula e a possibilidade de as crianças dizerem “aconteceu assim, comigo” ou “tia, quando você estava contando a história, me lembrei disso”¹¹ revelam como a

¹¹ As enunciações das professoras e das crianças não serão identificadas nominalmente e aparecerão no texto em outro tipo de letra, sem recuo. Tal opção fundamenta-se na compreensão dessas enunciações como agenciamentos coletivos, constituídos por uma multiplicidade de vozes que suspendem a autoria individual e se abrem às intensidades produtoras de novas perguntas e modos de agir na pesquisa e nos cotidianos escolares.

literatura ativa aprendizagens, deslocamentos e enunciados de si, as mãos deixam de ser apenas sensações ou personagens ilustrados e passam a ser vividas como potências de criação, cuidado e transformação do mundo.

Movidas por essas experiências, por essas conversas e por esses encontros, propomo-nos a *escreviver* (Evaristo, 2018) os movimentos curriculares com professoras e crianças que criam quando o signo encontra gingando nos cotidianos das escolas. Mais do que documentar movimentos curriculares, desejamos acompanhar os desvios, as potências, as *linhas de fuga* que se abrem nos cotidianos escolares, quando a arte entra não como adorno, mas como provocação ética, estética e política, para rachar a palavra. E, nesse entre, a pesquisa potencializa-se, não por cumprir um protocolo, mas por querer compor, com os cotidianos escolares, as infâncias, modos outros de *ensinaraprender* e de existir.

Ao continuarmos o gingado de nossas conversas, pois “jogo sozinho não existe” na capoeira, surgiram outras problematizações com as professoras acerca dos aspectos das políticas públicas para proporcionar efetivo humano para trabalhar com crianças público alvo de Educação Especial, refletimos sobre o que nos provoca a movimentar nosso pensamento e conversamos acerca de quais movimentos outros a escola está produzindo a partir dos signos da arte da literatura infantil afro-brasileira. A escola tem como temática de seu projeto institucional “Transformando e misturando cores, formas, números e letras em gentileza.”

Os encontros com as professoras foram, pouco a pouco, afinando nossas conversas e abrindo brechas para a invenção de um tempo compartilhado de escuta e diálogo com professoras e crianças. Esses momentos expandiram nossa potência de agir e fortaleceram a aposta em uma ética, uma estética e uma política que se constroem nos cotidianos escolares.

Com a cartografia, podemos pensar modos que favoreçam outras possibilidades que fogem da representação ou a simples reconhecimento do real. As crianças ficaram eufóricas quando nos viram perambulando pela escola. No horário do lanche, fomos ao refeitório, e, com o olhar curioso, elas fizeram uma pergunta, mais do que factual, o que nos desorganizou. Como em uma roda de capoeira, movimentando o corpo todo, as crianças perguntaram nosso nome e interpelaram nossa presença ali, nosso lugar ou ainda a possibilidade de ocupar um novo lugar.

“Como é seu nome?” “- Você vai ser nossa tia?”

Nosso nome tornou-se um convite e um verdadeiro acontecimento. Uma criação que ultrapassa qualquer plano prévio de pesquisa. Na capoeira, o tempo da roda “não corre, gira”,

assim as crianças nos convocaram a ocupar um espaço afetivo, a inventar junto, o que seríamos ali naquele momento. A cartografia começa aí, quando não controlamos mais o que estamos fazendo, apenas acompanhando os traços que emergem do encontro. Há um corpo estranho em movimento, que se desloca pela escola, provoca deslocamentos nos outros corpos, principalmente no das crianças.

O movimentar é um gesto ético e político, que se opõe à posição fixa do pesquisador que observa de fora, com a cartografia. Você está implicada no/com o campo. Nesse momento, passamos a ser afetadas, chamadas, interpeladas. O nome, o corpo, a sensação, tudo entra em jogo. Há aqui uma produção de subjetividade coletiva.

Esse instante ativa um modo de ser que não é fixado institucionalmente, mas nasce do desejo e da imaginação da criança. É uma potência curricular que escapa às identidades fixas: pesquisadora, professora, contadora de história, visitante, tia. Seguimos o fluxo, tecendo os fios das primeiras conversas com a gestora escolar sobre a filosofia da diferença entre outros métodos de pesquisa e a cartografia. A gestora perguntou:

“Mas o que é cartografia? E como ela se faz nos cotidianos escolares?”

“E como será essa pesquisa?”

Nesse movimento, entramos em relação “com” o caminho a ser cartografado, estabelecemos uma conexão sensível com esse cotidiano. Ante essas experiências proporcionadas pelos cotidianos, embora prazerosas, precisamos estar atentas ao tempo e às virtualidades, como nos ensina a capoeira: “o menor movimento também joga”. Somos atravessadas por linhas que se cruzam o tempo todo nos cotidianos escolares, mas também tem horas que a cartografia, por vezes, pede recuo, parada, silêncio, descanso.

Na cartografia, os encontros com as pessoas são importantes, mas nossa atenção deve ser lançada também ao encontro com as coisas que ocupam ou esvaziam lugares, sonoridades, ruídos, silêncios, silenciamentos, sorrisos, choros, birras. Muitas vezes, a pesquisa exigiu de nós um movimento de registro que extrapolasse o domínio da transcrição e da própria linguagem verbal.

Às vezes, uma conversa com uma criança, soprada com os balaios do vento, nos *espaçotempos*, movimenta mais o pensamento do que conversas ditas formalmente, estabelecidas nos cotidianos. Acreditamos que alguma coisa no ar dos cotidianos escolares faz ouvi-los e senti-los, muito mais do que apenas conhecê-los. Deleuze (2012) acredita que

suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos *espaçostempos*, mesmo de volume e superfície reduzidos, é acreditar no mundo.

Perguntamos: Quem poderia afirmar que o percurso da Educação Infantil poderia ser simples, especialmente quando se trata de crianças pequenas, reconhecendo esse percurso como campo de acontecimentos, intensidades, devires que resistem a enunciados lineares?

A história apresenta um caminho permeado por desafios cotidianos na luta para garantir o direito fundamental de ir e vir e suas intensidades. Só esse aspecto já seria suficiente para longas problematizações.

Consideramos as crianças negras que, ao longo do tempo, foram silenciadas e privadas dos afetos e oportunidades. Crianças cujas vozes foram ignoradas e cuja presença foi tratada como ausência, reduzidas à ideia de uma “tábua rasa”, sem saberes, sem história nem experimentação. Falamos daquela criança que chorava à porta da escola, sentindo a ausência da mãe, cujas lágrimas eram interpretadas como fraqueza, e não como linguagem legítima do afeto e da existência. Falamos também das mães que, com o coração apertado e o corpo exausto, deixavam seus filhos na escola para poderem trabalhar.

Imagem 10 – Encontros alegres.



Fonte: Autora (2026).

Mulheres pretas que carregavam, em suas histórias, o peso de uma estrutura social desigual, cujas dores se espalhavam nas tardes silenciosas de domingo, quando o tempo parecia estagnar-se entre a esperança e o cansaço. Assim nos perguntamos: *O que tudo isso tem a ver com o ensinar/aprender colonial?* Trata-se de compreender como essas experiências estão atravessadas pelas marcas do colonialismo, que ainda estruturam as relações dos movimentos

curriculares e os modos de existir na escola. Kohan (2011), em “Infância: entre educação e filosofia”, propõe pensar a infância não como uma etapa cronológica ou um sujeito “a ser formado”, mas como uma experiência de abertura, de espanto e de possibilidade. Nesse sentido, pensar a infância é pensar um tempo outro, um tempo que interrompe o fluxo linear e disciplinar da educação colonial.

A pesquisa convida-nos a aprender com o inacabamento e com o inusitado que cada criança traz em sua presença. Assim, ao revisitarmos essas histórias das crianças, somos convocados a reconhecer que a Educação Infantil ainda é atravessada por heranças coloniais que silenciam e marginalizam determinados corpos e saberes.

Desse modo, a força do *signo da arte da literatura negra* com o corpo negro em suas enunciações pode visibilizar as marcas que compõem esse corpo produzindo outros arranjos *nos* movimentos curriculares que possam dançar e gingar com outros signos que possibilitam aumentar a alegria e fazer a vida proliferar. Assim, afirmamos a força do encontro e seus agenciamentos coletivos que podem romper com a ideia de hierarquização das raças, de saberes colonizados, de relações mal ditas, podendo fazer-nos pensar: ou a educação é antirracista, ou não é educação.

O encontro com a máquina desejante “parquinho” convoca-nos a pensar: *que currículos inventivos as professoras estão produzindo no interior dos cotidianos? As relações que estão sendo produzidas com a máquina “parquinho” dizem sobre os movimentos curriculares inventivos que estão se constituindo nos cotidianos. Consideramos currículos inventivos aqueles que acontecem no cotidiano escolar e escapam dos currículos prescritos, que é pensado, experimentado e se conecta com a vida. Muitos enunciados são criados nos parquinhos que, muitas vezes, reverberam nos espaçostempos. Sigo cartografando atenta às brincadeiras das crianças no “parquinho”, quando sou surpreendida por uma enunciação que irrompe no cotidiano:*

A criança:

“Tia, não quero brincar com ele? Ele é feio!”

“Não brinca com ele, ele é feio!” – uma criança disse à outra.

A professora:

“O que é feio?”

A criança:

“Ficou em silêncio”.

A outra criança:

“Vamos brincar!”

Essa cena produziu dor. A criança evidencia como o racismo é atravessado sutilmente nas infâncias de maneira precoce, circula nas brincadeiras e se inscreve como marca nos corpos e nas subjetividades. O racismo é produzido no mundo adulto, reiterado por enunciados, práticas e silêncios que se infiltram nos cotidianos das crianças e nos espaços que costumam ser idealizados como neutros ou inocentes.

Esses enunciados criados nos espaços cotidianos podem fazer a professora pensar com a criança não como interpretação da conversa, mas como uma superfície de inscrição:

“Existe um padrão de beleza?”

“Esse padrão de beleza é o que vale?”

As brincadeiras, longe de serem apenas expressões espontâneas, funcionam como dispositivos de reprodução e também de possível ruptura das hierarquias raciais e sociais. Nesse sentido, a escola e os processos de formação docentes assumem um papel ético de sustentar enfrentamentos que desnaturalizem essas violências e abram a possibilidade de outros modos de se relacionar, existir e brincar juntos.

Inspiradas em Kohan (2011), podemos entender que a tarefa ética e filosófica da educação é justamente abrir espaço para essas infâncias que resistem, aquelas que insistem em existir, em falar e em se afetar, mesmo quando o mundo tenta calar. *Que ecos outros podemos construir coletivamente nesta cartografia dos cotidianos escolares com os signos da arte da literatura afro-brasileira?*

Nos registros que seguem, apresentamos as marcas de nossas experimentações e afetos no encontro com a escola. Esses modos de existir e de enunciar tecem, nas páginas seguintes, uma pesquisa-composição atravessada por afetos, sustentada pela filosofia da diferença (Deleuze e Guattari, 2010) que ultrapassa o mundo empírico e, justamente por isso, não se submete a suas regras nem a estereótipos racistas.

[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos [...]

(Deleuze, 2022)



4 EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS COM O SIGNO DA ARTE DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: ENTRE AS INVENÇÕES CURRICULARES E RESISTÊNCIAS COLETIVAS

Imagem 11 – Agenciamento coletivo.



Fonte: Autora (2026).

Embarcamos com a pesquisa no desejo de acompanhar as experimentações estéticas junto ao signo da arte entre movimentos curriculares coletivos das professoras e crianças. Não desejamos indicar literaturas ou dizer como se faz, pois assim seria um modo de limitar a força das invenções curriculares que emergem dos cotidianos.

Ao gingarmos nessa trama de ações racistas que, muitas vezes, não são percebidas nos cotidianos escolares, perguntamo-nos: *Por que as ações racistas se naturalizam a ponto de não serem percebidas?* É nesse movimento de capturas do tempo, dos corpos, dos afetos e dos

modos de pensar ser possível, com a força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira, ecoar novos movimentos curriculares, mesmo com um sistema que tenta capturar o tempo, os corpos, os afetos e os modos de *pensarfazer* a educação.

Nossa pesquisa aposta que há sempre como escapar desse currículo prescrito e entrar em relação com currículos outros da Educação Infantil, nos quais mergulhamos entre os encontros tecidos pelas experimentações com as crianças e professoras. Buscamos, assim, problematizar que afetos são produzidos com esse signo da arte na construção de currículos menores.

Vamos entrar em relação com algumas literaturas afro-brasileiras, considerando necessário para pensarmos os diferentes enunciados produzidos na escola. Os enunciados e movimentos curriculares inventivos das professoras e crianças dizem muito acerca da potência da conversa a partir dessa concepção do signo da arte.

Esse movimento de roda e conversa sempre envolvia as crianças, as professoras e a pesquisadora. Em uma conversa com as professoras acerca dos trabalhos desenvolvidos nos *espaçostempos* com esse signo artístico, elas nos contavam que os movimentos curriculares acontecem e o inesperado não cabe nos currículos prescritos. Na conversa enunciaram:

“Eu trabalho a Educação das relações étnico-raciais (ERER) conversando com as minhas crianças. Minhas crianças têm 3 anos e provoço nelas a percepção de se conhecerem e conhecerem os outros, estimulando o respeito consigo e com os outros.”

“Nas rodinhas, ao surgirem perguntas, vamos criando outras possibilidades de respostas. No fio das histórias que contamos nos espaçostempos, costumam surgir muitas perguntas.”

A respeito de professoras e crianças que transitam pelos cotidianos da Educação Infantil entrelaçados pelos encontros das redes de conversações no *capoeirar* do gingado do corpo, no giro da roda que acolhe as crianças, entre os carrinhos e bonecas, percebemos que os afetos que habitam nas conversas ora visíveis, ora invisíveis se entrecruzam e dobram as linhas das relações inventivas se multiplicando.

A pesquisa vem apostando nos enunciados das professoras, nas vozes das crianças e nos signos artísticos e tantos outros afetos que compõem cada corpo que entrecruza na trama dos encontros enredados que ali emergem. As professoras descobrem que nas rodas os processos

de aprendizagem com as infâncias se produzem por meio da conversa, do coletivo e das relações que as crianças estabelecem com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira.

Nesses encontros com as professoras, não entramos em relação com novos pensares apenas, mas sobretudo com os efeitos que esses encontros produziram em seus modos de *pensarsentirviver* os cotidianos escolares.

Os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira, ao atravessarem os movimentos curriculares das professoras e crianças, produziram afetos que deslocaram certezas e abriram brechas para outras formas de estar com as crianças. Mais do que, em sua conversa, se fez sentir, foi uma variação de potência, um modo outro de *pensarsentirviver* a educação, produzido no próprio encontro, na experimentação e na relação com a diferença.

No livro *Proust e os signos*, Deleuze (2022, p. 27) afirma que “nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. A arte que habita a literatura infantil afro-brasileira carrega regimes de signos potentes que rompem silêncios históricos, se deslocam e movimentam pensamentos nos corpos das crianças e das professoras nos processos de *aprendências*.

O signo artístico da literatura nos possibilita criar enunciados. Cada enunciado, imagem, personagem ou dizeres presentes nos livros de literatura infantil acendem possibilidades de existir e resistir ao que antes foi apagado, negado ou estereotipado no currículo escolar hegemônico. O uso e efeitos de cada enunciado, como afirma Paraíso (2023, p. 126), “podem ser uma busca por uma cultura de afetos, uma priorização da diferença e uma afirmação da vida.”

Nesse movimento, por muito tempo se oferecia às crianças nas escolas um currículo majoritariamente eurocentrado, colonial, que omitia ou distorcia as imagens de presenças negras no Brasil, fossem dos livros didáticos, fossem das histórias contadas; fossem das imagens visibilizadas, fossem das vozes legitimadas.

A infância negra, por muito tempo, foi mantida à margem ou como ausência, ou como objeto de uma narrativa folclorizada e exótica. Havia um silêncio profundo sobre a multiplicidade das infâncias negras, seus imaginários, suas ancestralidades e suas diferenças. Na contramão desse silêncio, a pesquisa vem mapeando movimentos que apostam na possibilidade de currículos menores (Deleuze, 2024) nos cotidianos escolares, que acontecem na escola,

escapam ao instituído, provocam rachaduras nos modos habituais de fazer e se atrevem a desafiar o *esperadopensadoplanjado*.

Esses movimentos consistem em quebrar esses mecanismos de um único modo de fazer, produzindo a diferença e fazendo brotar invenções curriculares. Assim, colocamo-nos em conversa com a noção de que a “literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze, 2024, p. 35). Inspiradas nesse conceito, entramos em relação com o currículo menor não como um currículo reduzido ou marginal, mas como aquele que se produz no interior do currículo majoritário, operando por deslocamentos, variações e *linhas de fuga* nos cotidianos escolares.

Nesse processo de análise da pesquisa em que problematizamos a partir da filosofia da diferença de Deleuze, assim como no conceito de literatura menor com o conceito deleuziano, sobretudo no que se refere à desterritorialização. Isso porque o currículo, da forma como se apresenta, tende a prescrever e normatizar os modos de aprender e ensinar. Sendo assim, pensar a produção de um currículo menor consiste em pensar um currículo que seja capaz de emitir signos, violentar o pensamento, problematizar a diferença, produzir múltiplas possibilidades de aprendizagens.

Trata-se de permitir que as subjetividades desestabilizem o mecanismo de dentro para fora e assim romper com um currículo que apenas reproduza uma imagem dogmática do pensamento, potencialize a criação e engendre uma nova imagem do pensamento, capaz de elevar à mais alta potência de invenção de mundo possível para todas as crianças.

Esses movimentos curriculares inventivos que estão sendo experimentados nos cotidianos escolares nos ajudam a pensar coletivamente o que pode esse signo da arte. Esse pensamento de experimentação por Deleuze (2022, p. 27) ajuda-nos a pensar que nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem semelhança com o que se aprende.

Quando a escola insere na roda o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira, professoras e crianças têm a chance de girar com ele, em um movimento de abertura de sentidos, de reconexão com heranças culturais e de invenção de novos modos de *versentirpensar* o mundo. O mais importante do que o pensamento, como Deleuze (2022) explica, é fazer pensar. Nossa pesquisa vem apostando nessa rede de conversações para fazer pensar outros modos de resistir a práticas racistas, ao desconstruir essa ideia que só existe um único modo de aprender, de *serestar* no mundo.

Assim, pensar o currículo menor é também pensar de modo rizomático, isto é, precisa emergir nas tramas, nas conexões, nas composições, não como raízes que se fixam, mas como força para invenção. Desse modo, o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira convoca experimentar possibilidades intensivas, seja no corpo como espaço de resistência, seja na escuta que se expande no encontro das enunciações que podem deslocar o pensamento da lógica dominante nas provocações que giram a partir de uma história que reconta acerca de outro lugar.

Desejamos que o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira para a infância não seja apenas para informar, mas também para nos levar a inventar outros imaginários que podem existir nas linhas que o tecem. O signo da arte da literatura infantil afro-brasileira amplia o campo do sensível, tensiona o que entendemos como universal e restitui o direito de imaginar para além das únicas histórias colonizadoras. Ele desestabiliza o currículo prescrito e linear, abrindo brechas por onde podem emergir outros mundos possíveis, onde todas as crianças inventam, se abrem para a conversa, entram em relação com outros modos e se potencializam pela diferença.

Portanto, mais do que cumprir uma lei, trata-se de restituir presença e vozes. É entender o signo da arte da literatura como forças curriculares vivas, indisciplinadas, insurgentes, que põem em movimento as infâncias, os saberes e os afetos, fazendo girar as rodas de uma educação verdadeiramente múltipla. Paraíso (2022, p. 127), “ao pensar o fazer currículo, organiza bons encontros, pois sabe que, para aprender, é necessário bons encontros”.

Nos/com os cotidianos escolares, quando professoras e crianças experimentam o signo e inventam outros modos de resistir, criam *linhas de fuga* e estão movimentando o pensamento, mesmo que timidamente. Para Deleuze (2012, p. 86), é nas “*linhas de fuga* que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado”. Em um desses momentos de brincadeira coletiva, uma criança que brincava com outras crianças pediu à professora:

“Tia, você pode me dá um livrinho?”, “Eu quero brincar com o livro. Vamos ler juntos, eu e meus colegas?”

Quando combinamos fazer da vida um encontro coletivo, o inesperado acontece. A criança pede, tem desejo de brincar contando história juntos. Faz da vida encontros intensivos de expansão da vida. Nesse momento, acompanhamos as crianças fazendo do livro uma televisão, de faz de conta, como se fosse a televisão contando a história para outros colegas.

A pesquisa acompanhou esse faz de conta como movimento em que as infâncias inventam sem medo de errar, entram em relação com o signo artístico afro-brasileira de modo brincante, que fazem inventar nos cotidianos escolares. Quando as professoras dão abertura para as solicitações das crianças, esse signo pode ser uma possibilidade outra de abertura para produzirem suas.

A cartografia faz-se nos acompanhamentos sensíveis, em todas as dimensões, por meio de registros, fotografias, imagens, conversas e escuta atenta. Essa experimentação estética das crianças encheu-nos de alegria, foi um convite para não morrer dizendo em que movimentos precisamos sorrir, que precisamos de afetos alegres, que precisamos de literaturas infantis afro-brasileiras.

A professora, ao perguntar como será “brincar com o livro”, reconhece a criança como sujeito ativo, criando sentido para o livro. A criança não separa a leitura da brincadeira. A professora ficou tocada quando viu as crianças reagindo com as perguntas que ela fazia, ambos violentando o pensamento. A professora deixa entrever um deslocamento em seu modo habitual de pensar o livro separado do brincar e percebe, com os enunciados das crianças que brincadeiras e literaturas infantis andam juntas. O encontro com o signo da arte da literatura afro-brasileira produziu deslocamentos nas certezas que organizavam seu fazer docente.

Desse modo, esse movimento, de faz de conta, ativa o pensamento e as invenções das crianças e professoras, como movimentos curriculares outros e provoca o pensar de como estão sendo ativados na Educação Infantil outros modos curriculares, inclusive com a presença de nossos cabelos, dos sambas, das rodas de capoeiras, com o funk na escola, pois o currículo não pode limitar-se à prescrição de normas.

Nesses encontros com as professoras e com as crianças da UMEI que denominamos Rayo, as professoras entram em relação com esse signo da arte escolhida por meio de enquetes pelas crianças. Essas escolhas abrem espaço para a invenção de novos modos de encarar as prescrições curriculares.

Os signos da arte foram postos na roda como disparadores para fazer girar o pensamento e perceber por quais escolhas as crianças circulavam, bem como sobre os motivos que as levavam a escolher determinadas obras. As demais literaturas não foram disponibilizadas para escolha, pois a pesquisa propõe-se a acompanhar, de modo intencional, os encontros das crianças com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira, considerando esse recorte

como um gesto ético e político no enfrentamento ao silenciamento racial durante muito tempo nos currículos.

Nesse sentido, a escolha exclusiva da literatura infantil afro-brasileira não se fundamenta na negação de outras produções literárias, mas na necessidade de acompanhar, de forma mais intensa e consistente, os encontros das crianças com um conjunto específico de signos artísticos. Nesse momento da enquete, lançamo-nos em movimento de afetação dos corpos como quem brinca de capoeira e apresenta seus movimentos favoritos. Os enunciados das crianças ensinam-nos sobre suas preferências.

“Gostei dessa história, porque lá no quintal da minha avó tem um monte de plantinhas e ela cuida com muito carinho!”

“Porque a minha avó cuida das plantinhas cantando, assim como a foto da capa do livro.”

“Gostei da história da menina, ela brinca muito, e eu gosto muito de brincar com meus amigos.”

“Gostei dessa história porque fico brincando na janela da minha casa e vejo um monte de gente passar e mexer comigo. Vejo meu primo brincar de pipa com seu pai e os meninos brincarem de bola.”

“Tinha janelinhas na casinha do passarinho.”

Nesses enunciados das crianças, a literatura é acontecimento que imbrica vida, experimentação estética e afetos. Apostamos na literatura como signo artístico que violenta o pensamento e faz os seres vibrarem no mundo. Assim, os sujeitos com esses signos expandem as possibilidades de existência e fazem emergir as *multiplicidades* de experiências sociais, possíveis aprendizagens e conhecimento. As falas das crianças não operam como relatos explicativos, mas como provocações dos afetos produzidas com o encontro. Quando a professora perguntou “o que te lembrou a história?”, evidencia-se um deslocamento que não se reduz à aquisição de um novo repertório, mas à produção de uma diferença em seu modo de *pensarsentir* à docência. Em outros momentos, ao se dizer tocada pelas reações das crianças, o que se anuncia é a potência, na qual a professora se deixa afetar e passa a experimentar outros modos de estar com as infâncias.

Acompanhamos esse movimento enquete em que as crianças fizeram suas escolhas e argumentaram o motivo pelo qual escolheram tal literatura. Esse movimento intitulado como enquete não é um movimento neutro do pensamento. Embora eles se constituam como

potência inventiva de liberdade de escolhas pelas crianças, esses movimentos que paralisam os corpos e atravessam os cotidianos escolares.

Como nos diz Deleuze (2012), sempre vaza ou foge alguma coisa que escapa às organizações binárias. Nesse sentido, por exemplo, podemos dizer que as professoras e crianças são afetadas pelo signo, quando escolhem e contam uma história, quando são afetadas pelas imagens, quando se relacionam umas com as outras. A escolha do signo artístico é uma possibilidade de fazer político, de escuta sensível às crianças, considerando que suas escolhas são uma aposta política. Os movimentos curriculares não são totalmente coletivos nem tampouco unicamente opressores; as conversas que são constituídas nos cotidianos escolares se fortalecem nessa dobra do tempo inventivo.

Imagem 12 – Vejo tantas coisas na janela do passarinho.



Fonte: Autora (2026).

Nesse desejo, gingamos com tantas e outras professoras que pelem, em meio às macropolíticas, experimentar o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira. Com um roçado de invenções e possibilidades lavradas há séculos por muita gente, recusamo-nos entregar o jogo, pois, nos cotidianos escolares, há muitas possibilidades. O inacabamento, os

agenciamentos, os inesperados que estão sendo atravessados nos cotidianos são fluxos em imanência nos corpos das crianças que entrecruzam os tempos multiplicando sentidos e expressões de vida.

Nesse sentido, as crianças e as professoras movimentaram-nos a pensar que, mesmo no mundo de pensamentos dogmáticos, há também um mundo de possibilidades outras e a literatura como signo artístico experimentado nos movimentos curriculares se inscreve como política de afetos e presença de poder que confronta as políticas assassinas de gente, saberes e aprendizagens outras. Assim como Evaristo (2016), quando contamos uma história nos cotidianos escolares combinamos de não morrer, mais do que isso, combinamos em viver uma vida alegre em sua coletividade, em expansão da vida.

Ressaltamos que a contação de histórias, a partir das obras selecionadas pelas crianças em conversa com as professoras, não se limita a um inventário de literaturas afro-brasileiras da escola. Trata-se, antes, de conexões produzidas entre os signos da arte da literatura afro-brasileira, a filosofia da diferença, as *escrevivências* das crianças, proporcionando um encontro no qual os afetos é que nos importam.

Cada signo artístico problematizado movimenta o pensar estético, entendido aqui como signo da arte da literatura afro-brasileira que convoca a experimentação, o afeto e a produção de sentidos na experiência leitora como um sentido preciso, como na expressão “busca da verdade”, conforme nos afirma Deleuze (2022, p. 11) em “Proust e os signos”.

Ademais, Deleuze (2022) aponta que tais signos possuem a força de “nos educar”, ao produzirem movimentos de pensamento que ultrapassam a reconhecimento. Assim, o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira transforma os cotidianos em movimentos de invenção e experimentação.

Desse modo, apostamos na filosofia da diferença, inspirada em Deleuze e Guattari (2011), problematizando as obras tanto como textos literários quanto como agenciamentos coletivos de sentidos, rizomas de saberes e formas de insurgência ante as políticas de apagamento.

Cada literatura infantil selecionada e não selecionada pelas crianças produz enunciados, pequenas fagulhas de vida que se insurgem contra processos de morte e naturalização da subserviência de crianças pretas, permitindo-nos pensar uma educação, uma cultura e uma estética que reconhecem a diferença como potência.

Os signos da arte operam como forças que atravessam a experiência de um devir-quilombo, no qual estética, corpo, afeto e cotidiano escolar se entrecruzam para produzir subjetividades

que resistem, imaginam e reinventam modos de existir. Cada obra literária escolhida nos convoca a problematizar e fazer passar afetos e, com isso, operar possibilidades outras nos cotidianos na a afirmação da vida para todos.

Como propõe Deleuze (2022), “a vida nos força a experimentar”, e, no encontro com os signos, ela se constitui, antes de tudo, como acontecimento que força o pensamento, emerge a subjetividade do pensar. Essa aposta conversa profundamente com o pensamento de Nascimento (2021), para quem o corpo negro e o quilombo constituem territórios de produção de subjetividade e de reinvenção histórica. Se, em Proust e os signos, o signo da arte revela uma essência temporal capaz de reorganizar a experiência, já na perspectiva de Nascimento (2021) o quilombo opera como um movimento coletivo que desestabiliza a ordem capitalista e projeta modos de existência não capturados pela lógica da produção.

Assim, os movimentos de invenção negra, a literatura afro-brasileira e as práticas estéticas dos cotidianos funcionam como operadores de subjetividade, atravessando dimensões sensíveis, amorosas e políticas. Eles reatualizam aquilo que Deleuze (2022) chamaria de “educação pelos signos”, ao mesmo tempo que afirmam um devir-quilombo, em que a arte e corporeidade se entrecruzam na produção de mundos possíveis.

No livro “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusan de Oliveira (2021), e “Rebelião das flores”, de Elbert Agostino, a força do o signo da arte manifesta-se na experimentação estética do corpo e cuidado de si e dos outros (Foucault), convocando as crianças a sentir, imaginar e fazer passar os afetos na composição do som da gaita.

Essa força estética ecoa em Nascimento (2021), identificando as práticas culturais negras como formas de invenção de si que escapam à lógica dominante, uma espécie de arte de existir e de cuidados do outro que emergem do território-quilombo. A autoestima, a beleza negra e o cuidado com o mundo natural, nesses livros, tornam-se modos de afirmar um devir-liberdade. São obras que funcionam como quilombos estéticos: espaços de criação de vida.

Desse modo, no processo de aprender que aposta Paraíso (2022, p. 128) é necessário encontrar-se com os signos que nos tirem a paz; é preciso ser afetado por eles. Por meio de uma espécie de violência, inquietação, portanto, os signos instalam-se no corpo e no pensamento, efetuando um incômodo que leva à produção de sentidos.

Para potencializar esse aprender, como afirma Paraíso *apud* Deleuze (2022, p. 28), é preciso sentir o efeito violento de um signo e o pensamento ser como que forçado a procurar o sentido

do signo. Nesse sentido, no gingar desse experimentar, o signo da arte opera como invenção em conexão com a diferença em Paraíso (2023, p. 129). Assim, afirmamos:

Operar com a diferença é ofertar ferramentas para a criação e a invenção de currículos outros. Ao possibilitar múltiplos currículos, a partir das contingências da sala de aula, praticar currículos com o olhar da diferença faz mover a atenção ao menor, ao contexto, ao acontecimento e às composições que contribuem para o alargamento dos possíveis nas aulas e na vida.

Diante disso, ressaltamos que a diferença potencializa a vida e se expande aos movimentos novos produzidos nos cotidianos que movem os *espaçostempos* da Educação Infantil. Então, não nos esqueçamos desses currículos menores que acontecem nos cotidianos da Educação Infantil que fazem sair da paralisia e inércia dos corpos. Com isso, esse gingado entre as crianças e as professoras nas experimentações curriculares ganham força e fazem produzirem afetos que se multiplicam em roda coletiva e potencializam a afirmação da vida.

Esse pensamento de experimentações coletivas afasta-se das negociações que levam uma educação para obediência, uma educação com ações racistas e visões de colonizadores. Além disso, Paraíso (2023) aponta que agenciar é combinar coisas díspares sem unificá-las. É conectar diferenças sem integrá-las. Desse modo, os movimentos curriculares podem estar atentos, cujo tipo de agenciamento pode entrecruzar a vida que queremos para fazer desejar.

Desejamos, assim, “[...] educar para o aumento de potência e a afirmação da vida, sobretudo, de todas as vidas [...]” (Paraíso, 2023, p. 129). Nesse movimento, no entre de tudo e a um só tempo, produzimos modos de inventar a afirmação da vida nos quais amiúde só a mortificação poderia triunfar.

É preciso termos atenção ao que trazemos em nós e ao que nos recusamos a conhecer ou ignoramos. Já vimos, historicamente, que isso nos leva a um trajeto sombrio em relação a nossos atravessamentos coletivos. Que a cultura africana e afro-brasileira no Brasil ultrapasse os lugares de eixo temático, de datas comemorativas e sua presença nos cotidianos escolares não se reduza à representatividade apenas, esvaziada da produção da aprendizagem e suas múltiplas possibilidades.

Nosso convite com esta pesquisa é para a escuta ao outro, não apenas dos sons senão das histórias, culturas e resistências que, de diversas formas, constituem o povo brasileiro. Entre sons, sentidos e palavras produzidos pelas professoras e crianças, propomos problematizar os cotidianos escolares e reconhecer nele a presença viva de nossa herança africana e afro-brasileira, evidenciando esses movimentos curriculares a servir no compasso de pensar outras possibilidades de invenção.

Acompanhamos, na pesquisa, os movimentos curriculares com as literaturas afro-brasileiras que foram apresentadas como modo de produção dos signos provocadores das conversas, a partir das escolhas realizadas pelas crianças por meio de uma enquete realizada pela professora da turma. Esses signos têm-se mostrado potentes para problematizar as criações produzidas pelas professoras e crianças.

Imagem 13 – Capa do livro: “Com qual penteado eu vou?”



Fonte: Kiusam de Oliveira (2021).

No livro “*Com qual penteado eu vou?*” de Kiusam de Oliveira (2021), no que concerne aos afetos produzidos pelas crianças e professoras a partir da experimentação poética do corpo, percebemos que o signo da arte reage sobre todos os outros signos pelas mais diversas vias. São aprendizados inconscientes da própria arte que transforma todos os outros.

A estética não é apenas forma, mas força. No mapeamento da pesquisa, a professora convidou as crianças a sentar em roda, para participarem de uma festa em que poderiam fazer penteados e se arrumar. E não é que veio uma festa de enunciados pelas crianças?

“Tia, eu nunca fui ao salão de beleza.”

“Minha mãe, passa gel no meu cabelo e coloca uma roupa bonita e lava o meu chinelo.”

“Eu faria trançinhas no meu cabelo e colocaria um vestido.”

“Colocaria laços.”

As provocações realizadas pela professora sobre qual penteado e como iriam à festa não buscaram respostas corretas ou prontas, mas abriram espaço para o exercício da imaginação, dos enunciados, percebendo os modos singulares como cada criança se anunciava. Mediante os enunciados das crianças, a professora trouxe a literatura “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusam de Oliveira (2021), que problematiza as diversas possibilidades de penteados, ecoando a sabedoria ancestral presente na cultura afro-brasileira.

Nesse gingado, problematizamos: *De que modo o signo da arte da literatura não deixa a vida aprisionar-se diante dos enquadramentos realizados pela sociedade? O nome da própria literatura já vem problematizando em sua capa, “Com qual penteado eu vou?”* Isso pode ser um modo de romper com a lógica de respostas prontas e únicas e propõe, desde o início, um espaço aberto para a escuta, a criação e a imaginação das crianças. Após a história, a professora em conversa relatou:

“O interessante de perguntar o que te marcou nessa história após a leitura. Você consegue ver a literatura de outro jeito, pois não sabemos o que a criança vai enunciar.”

As professoras deixam ser atravessadas pelos enunciados das crianças, que dizem sobre o que elas sabem e ainda precisam saber. Nesse momento, a professora percebeu a importância de rachar estereótipos que só se arrumam em salão de beleza, na intenção de não dizer o que falta, mas como a literatura afeta diretamente a regulação da vida dessa criança.

Mais do que uma simples escolha estética, os penteados tornam-se, ao longo dos enunciados, expressão política, afetos e resistência. A literatura tem uma força na sabedoria ancestral como fio condutor dos enunciados, conectando as crianças à vida social delas e histórias familiares. Assim, entramos na brincadeira com as crianças, que se olharam no espelho e depois se desenharam e conversaram acerca de outros afetos que a literatura suscitou.

Lançamo-nos com a roda na tentativa de continuar a conversa com a literatura e seus presentes. As crianças presenteiam-nos com seus enunciados.

Imagem 14 – Uma flor de carta.



Fonte: Autora (2026).

“Vou fazer uma cartinha para minha amiga com uma florzinha bem bonitinha (risos).”

“Vou brincar com meus amigos de carrinho.”

“Vou dá um abraço em você.”

As crianças fizeram cartinhas, brincaram juntas, abraçaram e presentearam umas as outras. Essa dimensão é aprofundada na literatura infantil quando os personagens, sem acesso a recursos financeiros, inventam outra forma de presentear o bisavô, oferecendo virtudes como presentes. Conforme afirma Oliveira (2021, p. 14), “como somos crianças, não temos dinheiro para comprar presentes ao bisavô, assim, combinamos que cada um ofertaria a ele uma virtude: a mais poderosa que cada um e cada uma de nós tem”. A autora considera a potência das infâncias em criar outras formas de celebrar as relações, deslocando o foco do consumo para o afeto e as relações uma com as outras.

Essa concepção deleuziana de signo permite pensar a infância como um tempo de invenção, quando valores culturais, afetivos, sociais e políticos se entrelaçam nos cotidianos e se tornam espaço fértil para a criação de novos sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Lembramos a leitura deleuziana de Kafka em que vemos o autor problematizar a noção de literatura menor. Deleuze (2024, p. 35) considera que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas, antes, a língua a que uma minoria faz em uma língua maior”.

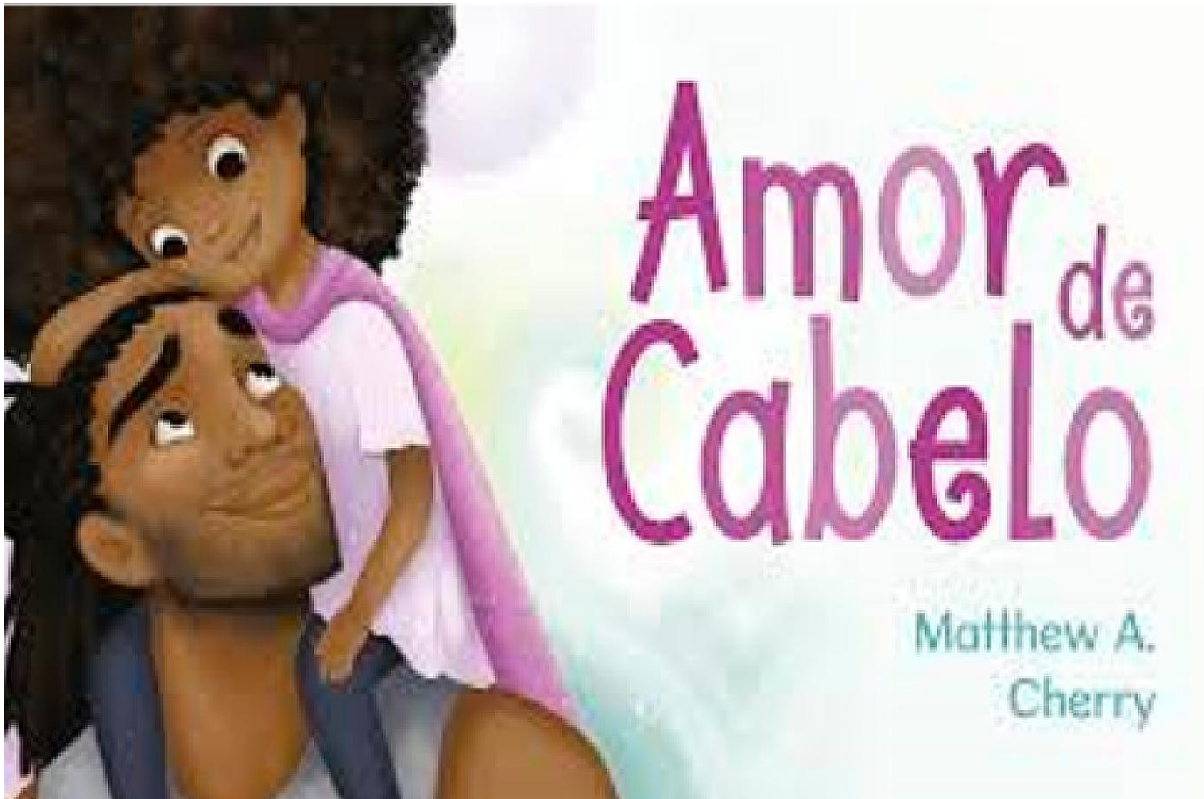
Desse modo, para Deleuze (2024), a literatura menor está relacionada a uma certa minoria que usa, cria e recria a língua fazendo dela uma língua maior. Sem dúvida, com o signo, a autora Oliveira (2021) criou uma nova língua dentro da própria língua, fazendo de sua escrita uma literatura menor.

Com a pesquisa, percebemos que esse signo da arte com a experimentação estética e sensibilidade violenta o pensamento para fora dos sulcos costumeiros da linguagem. A outra escolha realizada pelas crianças foi o livro *Amor de cabelo* (Figura 15), de Matthew A. Cherry (2020), que movimenta o pensar, já que o enredo é atravessado por gestos cotidianos que expressam cuidado, vínculo e afeto entre pai e filha. Trata-se mesmo de uma multiplicidade de mundos.

Acreditamos, com Deleuze (2022), que amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado (2022, p. 14). Esse signo da arte da literatura infantil afro-brasileira aproxima-nos de invenções que afirmam a vida sem enquadramentos.

No signo *Amor de Cabelo*, Cherry (2020), por sua vez, desafia uma lógica de ensino colonial, ao retratar, com delicadeza, o cuidado parental na relação entre pai e filha, especialmente no momento de arrumar os cabelos, gestos carregados de afetos.

Imagem 15 - Capa do livro: Amor de Cabelo.



Fonte: Cherry (2020).

Com essa literatura, os afetos emergiram com muita intensidade. A professora, ao contar a história, é atravessada pela pergunta da criança:

“Tia, por que a mãe da menina não penteia o cabelo dela?”

“Porque ela não está em casa.”

“Tia, meu cabelo embaraça muito, e meu pai briga comigo, quando o meu cabelo está embaraçado.”

A pesquisa faz-nos ver que a literatura *Amor de Cabelo*, de Matthew A. Cherry (2020), desafia os estereótipos em torno dos cabelos afros e confronta uma lógica de ensino colonial que frequentemente silencia os saberes cotidianos, os gestos de cuidado e as relações afetivas

nos movimentos curriculares. Ao pôr em cena a relação entre um pai e sua filha no gesto de pentear o cabelo, o livro desloca o olhar tradicional que associa o cuidado estético exclusivamente às mulheres e, especialmente, às mães, apresentando um pai amoroso, sensível e comprometido com o bem-estar de sua filha. E aí podemos movimentar nosso pensamento e perguntar-nos: *O que será que o cabelo quer quando ele embarça?* Embora as professoras já transitassem por debates ancorados na decolonialidade, os encontros produziram afetos que não se restringiram a um posicionamento crítico ou identitário. Tratou-se de um deslocamento mais sutil e intenso, no qual a diferença deixou de ser apenas um tema a ser abordado e passou a operar como força que atravessa os corpos, as práticas e as relações nos cotidianos escolares.

Imagem 16 – Vamos pentear o cabelo da boneca?



Fonte: Autora (2026).

O enunciado da criança aponta um dever docente que se produz no próprio encontro, no qual a professora passa a experimentar outros modos de *pensar sentir viver* os cotidianos escolares. Desse modo, deixamo-nos afetar e passamos a problematizar: *Que forças atravessam uma*

literatura comprometida em desnaturalizar e questionar os papéis atribuídos aos homens na sociedade?

Ao tensionar essas relações de poder, tornou-se evidente que ninguém está isento dos olhares avaliativos e normativos. O signo da arte da literatura infantil afro-brasileira, assim, aposta em múltiplas forças, desencadeando um movimento contínuo de perguntas que não buscam respostas fechadas.

Ao *escrever* esse acontecimento nos *espaçostempos*, a professora propôs que cada criança apresentasse, por meio do desenho, quem cuidava de seus cabelos e quais penteados eram possíveis de acordo com a realidade vivenciada em cada família.

Esse movimento curricular, mas potente, e a ação do responsável em pentear o cabelo da filha ou filho tratam de um momento em que o sentimento se entrelaça com a ancestralidade, rompendo com discursos coloniais que historicamente desvalorizam os cabelos crespos e outros tipos de cabelos, associando-os à desordem, à sujeira ou à inadequação ou somente à mãe que a penteia. O cabelo, nesse contexto, é símbolo de orgulho, de herança e de beleza, podendo ser cuidado com amor e respeito.

O signo da arte convida professoras a revisitar seus movimentos curriculares e a refletir sobre como os saberes que circulam fora da escola, especialmente os oriundos das culturas negras chegam até a escola. *Amor de Cabelo*, de Cherry (2020), não apenas apresenta uma história bonita entre pai e filha, pois a professora abre espaço para os afetos que emergiram e foram problematizações profundas sobre outros modos de pensar as masculinidades e resistência ao racismo estrutural presente nos movimentos curriculares cotidianos como política.

A literatura *Amor de Cabelo* opera como uma das características da literatura menor de que tudo nela é político. Deleuze (2024, p. 36) considera a literatura menor como completamente diferente: seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual em que o pai necessita pentear o cabelo da filha torna-se, então, mais necessário, aumentando o microscópio da coletividade.

No livro *Da minha janela*, de Júnior (2019), fomos afetadas aos múltiplos olhares lançados ao território urbano e às relações sociais que o constituem. O texto vem trazendo o signo que, como aponta Deleuze (2022), atua pela força de seu sentido e pela intensidade das impressões que produz, afetando o leitor e mobilizando sua experimentação. A produção de subjetividade acontece quando o corpo é atravessado por um signo que nos força a pensar com Nascimento (2021), para quem o território é mais que espaço: é campo de disputa, memória e criação.

Imagem 17 – Capa do livro: Da minha janela.



Fonte: Júnior (2019).

Ao enaltecer as infâncias como força política, a obra *Da minha Janela*, de Otávio Júnior (2019), convida-nos a pensar o mundo por vários ângulos, muitas vezes silenciado, que é um olhar de uma criança que vive na comunidade. Problematizamos: *Quem são as pessoas que vemos das nossas janelas? Das janelas podemos apreciar as paisagens? Em cada janela tem*

paisagens diferentes? Conseguimos ver as mesmas coisas ou observamos somente aquilo que nos toca?

Longe de um pensamento estigmatizado ou reducionista das comunidades, com a pesquisa fomos atravessadas pelo signo artístico que apresenta múltiplos olhares sobre os cotidianos, problematizando que, da janela de uma comunidade, não vemos apenas carência ou violência, vemos vida, cores, afetos, histórias e muitas brincadeiras. Em uma das conversas, a professora problematizou com as crianças: O que pode uma janela? As crianças:

“Eu vejo o morro onde meu primo vai para soltar pipa.”

“Da minha janela, vejo minha mãe chegando do trabalho. Em frente da minha casa, tem uma árvore grandona.”

“Vejo um monte de amigos brincando, brincando, brincando.”

“Da minha janela, dá para ver o hospital Evangélico.”

Durante a escuta dos enunciados, ficou evidente que cada janela traz um olhar único, situado, profundamente ligado ao território e à experiência de vida de cada criança. As respostas foram muitas, e algumas crianças enunciaram que veem o céu, árvores, casas, passarinhos; outras falaram de movimentos das ruas, de moradores, de sons, de funk; outras ficaram em silêncio.

Não é pela variedade de enunciados, mas muitos efeitos foram produzidos naquele encontro. Contudo, alguns enunciados, em especial, atravessaram-nos, pela potência simbólica e pelo modo como produzem a leitura de mundo que as crianças fazem e, muitas vezes, com mais sensibilidade do que os adultos. Problematizar a partir da janela é, por si só, um gesto político e poético. A janela apresenta a fronteira entre o dentro e o fora. É um lugar de pensar, mas também de enunciação.

Otávio Júnior (2022) oferece às crianças a possibilidade de se reconhecerem ou de reconfigurarem seus pensamentos sobre os espaços, ampliando e movimentando o pensamento de que a cidade é múltipla, diversa e desigual, mas também em experiências e saberes. Fomos afetadas por uma criança que estava em silêncio e, no meio da contação da história, disse ao outro amigo: “Eu moro perto do postinho (quer dizer, da minha janela, vejo o Posto de Saúde).”

No fio de nossos *encontrosformações*, problematizamos com as professoras os modos como algumas literaturas, muitas vezes, desconsideram ou marginalizam a realidade das crianças de

comunidades, priorizando enunciados eurocentrados, urbanizados em moldes hegemônicos e descolados da vida cotidiana da maioria da população brasileira. Ao apresentar uma comunidade como espaço de vida, de relações e de beleza, a obra *Da minha Janela* (2019) contribui na aposta da pesquisa para a desconstrução de estereótipos e a invenção de um território e outras imagens.

Além disso, os signos levam-nos a pensar como as crianças são autoras dos espaços que habitam. O olhar que a criança lança ao mundo é carregado de curiosidades, afetos e imaginação. A partir desse signo da literatura infantil afro-brasileira, torna-se possível problematizarmos temas como desigualdade social, direito à cidade e potência do pensamento infantil como produção de conhecimento e outros tantos pelos quais as crianças são afetadas.

A professora pediu que as crianças trouxessem fotos do que veem da janela de sua casa e compartilhassem com os amigos. A professora descobriu com os afetos produzidos pelas crianças que *Da minha Janela* não mostra uma infância que espera ser salva, mas uma infância que pensa, inventa, enuncia e transforma o mundo com aquilo que *vêsentecheira* e enuncia. Ainda, a professora, em outro dia, em uma das conversas na rodinha, retomou a conversa com as crianças:

“Eu vejo “os crias” e as pessoas passando na rua.”

“Eu vejo muitas árvores e um homem ao lado da lata de lixo, deitado.”

Nesse processo dos enunciados, “eu vejo os crias”, somos afetadas pela criança ao olhar a janela, nomeando com naturalidade o que via nas ruas de onde morava. O uso da palavra, comum nas comunidades para designar os jovens do território, convida-nos a problematizar sobre os modos como as crianças significam o mundo a partir de suas vivências, pertencimentos e repertórios próprios.

Esses enunciados abrem um campo vasto para violentar o pensamento. Nos enunciados, a palavra *crias*, tão comum nas comunidades urbanas, aparece com naturalidade, indicando não apenas uma descrição, mas uma identificação, um reconhecimento do território e de seus sujeitos. Ver “os crias” soltando pipa é ver o movimento, a vida, a cultura popular, a infância nas ruas. Já o outro enunciado, que menciona “um homem deitado ao lado do lixo”, aponta a desigualdade e a exclusão presentes nas paisagens urbanas, mas ditas sem julgamento, apenas com a crueza e honestidade de quem observa e se pergunta, ainda que em silêncio. Nesse sentido, partindo desse acompanhamento, perguntamos: *Que verdades únicas farão parte de determinado currículo na escola?*

Nossos mais velhos costumam chamar de crias os pequenos, os que estão chegando ao mundo, com os olhos ainda espantados, os joelhos ralados e os bolsos cheios de perguntas. Mas também cria é verbo: é ação, é invenção. E ninguém entende mais de criação do que as próprias crianças. Uma meia vira bola, um graveto é espada, a poça de água é oceano, uma panela vira batuque e até samba. Não é só brincadeira, é linguagem de quem está aprendendo o mundo por dentro. Criar é a maneira mais séria que uma criança tem de existir.

Portanto, as crias não apenas são criadas, elas também criam. Criam mundos, histórias, vínculos e modos de compreender a vida. A criação na infância é uma forma de conhecimento sensível, que ocorre por meio da experiência, da imaginação e do corpo em movimento.

Em outro encontro, entramos em relação com os desenhos das janelas de cada criança. Os desenhos, junto dos enunciados, mostraram uma pluralidade de mundos, de afetos e de formas de perceber os cotidianos. A partir disso, foi possível ampliarmos a conversa sobre como podemos olhar, com mais gentileza, para o que (e quem) está a nossa volta, não com pena ou distanciamento, mas com escuta, cuidado e interesse genuíno, independentemente de sua cor.

Mais do que uma simples possibilidade de leitura e desenho, esse movimento curricular mostrou quanto as crianças são capazes de produzir enunciados sensíveis e cheios de vida sobre seus territórios. Elas não apenas moram nesses lugares, elas criam esses lugares com suas palavras, olhares e afetos.

Cabe a nós professoras o desafio de sustentar escutas reais, sem filtros, reconhecendo as infâncias em sua potência. Assim, ao compartilharmos a literatura *Da minha janela* e ouvirmos de volta “*eu vejo os crias*”, não é apenas uma troca de palavras; é a emergência de um saber que nasce do chão, das ruas, dos afetos e das ausências. Um saber que merece ser escutado, problematizado e pensado em outros movimentos curriculares que se comprometem com a equidade, a escuta sensível e o respeito aos territórios da infância.

Entramos em relação com a literatura “Cada um de um jeito, cada jeito é de um!” de Lucimar Rosa Dias (2022), esse signo da arte proporciona-nos uma estranha alegria, ao mesmo tempo que nos transmite uma espécie de imperativo, como nos afirma Deleuze (2022, p. 17). Na literatura, quando a autora nas imagens potencializa as diferenças dos personagens, esses elementos constituem signos sensíveis, na perspectiva de Deleuze (2022), pois são sensações que não dependem de explicações racionais, mas se impõem pelo olhar, pela imagem, pela textura e pela emoção.

Os signos da arte da literatura não dependem de explicação lógica, eles afetam ao proporcionarem a alegria da menina de ser quem ela é. Nascimento (2021), por sua vez, vê no corpo negro um território vivo de memória e criação. Os signos da arte operam como formas de devolver ao corpo negro sua potência estética, ética e histórica, gesto profundamente quilombola e político. A diferença deixa de ser marca de opressão e transforma-se em força sensível de mundo.

No signo da arte “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (Figura 18), Dias (2022) traz alguns indícios para pensar como a diferença pode operar de modo a potencializar a vida. Ela rompe com estereótipos historicamente impostos e propõe uma experiência do respeito e da convivência ética.

Essa experimentação com a literatura potencializa esse encontro da diferença de cada um, pois, mesmo tomando como ponto de partida certos conhecimentos e saberes consagrados como escolares, abre-se a possibilidade de criação de novas conexões. Nesse sentido, é importante perguntarmos: *Que movimentos temos constituído nos cotidianos escolares para problematizar a diferença como potência da vida?*

Antes da história, fizemos um combinado: depois da leitura, viria o tempo da brincadeira, um pacto simples, mas que nos conectava desde o início. Era como dizer: vamos ouvir, sentir, pensar e depois brincar com tudo isso que nos atravessar na história. Olhamo-nos no espelho. Um momento breve, mas intenso. Os rostos refletidos causaram curiosidade, riso, estranhamento. Fomos atravessadas por uma criança, com a espontaneidade que só a infância permite. Ela enunciou:

“Eu não sou igual a ele, né, tia?”

“Meu cabelo é diferente do dele.”

“Vamos começar a história, estou curiosa!” E rimos.

Mas era um riso cheio de possibilidades. Ali, o que poderia ser visto como desigualdade ou motivo de exclusão aparecia como potencialidades. A diferença anunciava-se como movimento potente.



Imagem 18 - Capa do livro: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.

Fonte: Dias (2022).

Vamos iniciar a história. A personagem chamava-se Luanda. Sapeca, brincalhona, filha do meio e diferente de todos em sua casa. Mas suas diferenças não causavam afastamento, pelo contrário: eram peças de um quebra-cabeça afetivo. Nessa roda, o olhar das crianças para a imagem nos movimentou. Disseram em coro como se não houvesse dúvida. O combinado esperava-nos: era hora de brincar. Mas ali também havia diferença.

“Seu cabelo é parecido com o da Luanda.”

Que o racismo seja forçado a ouvir aquilo que sempre tentou calar, porque as docências e as infâncias em suas rodas com seus afetos, invenções com os signos continuam negando os estereótipos e suas ações racistas. O combinado esperava-nos: era hora de brincar. Mas ali também havia diferença.

Os grupos foram-se formando naturalmente, cada qual seguindo seus gostos, seus modos de brincar, seus desejos de ser. A diferença, novamente, não era obstáculo, mas possibilidade. É importante ressaltarmos que a diferença em Deleuze não é negação nem representação da identidade (A diferente de B, boliche ou casinha). A diferença é fluxo, é pensada em si mesma. A diferença aparece como força criadora, e não como comparação.

Imagem 19 - Afetos com o signo!



Fonte: Autora (2026).

Enquanto umas crianças brincavam de casinha, outras brincavam de boliche. Uma criança brincava com o livro, mergulhada na história, talvez refazendo a travessia da contação com o próprio corpo. Com a pesquisa, aprendemos que a educação das relações étnico-raciais não se impõe como doutrina, ela ocorre com a escuta, com a conversa, com a pergunta, com o signo, com o brincar. Ela se dá nas sensações de levar as crianças até outros *espaçostempos*, de entrar em relação com o signo da arte literatura infantil afro-brasileira. A pesquisa não está apenas nos discursos sobre a diferença, mas na experiência viva de vivê-la nos fluxos com as crianças e professoras.

Ao afirmar que “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.” Todos se respeitam, todos se curtem, todos se amam” (Dias, 2022, p. 22), a autora não apenas propõe uma convivência harmônica, mas também apresenta às crianças um modo de existir que reconhece e valoriza a diferença de cada sujeito, sem hierarquizar, sem comparar ou normatizar comportamentos, corpos ou modos de ser. Acompanhando a professora nessa experimentação, foi interessante vermos as crianças desenhando os amigos e criando um adjetivo positivo para cada colega, sendo afetadas positivamente, que faziam emergir a diferença como potência nos encontros.

O signo faz-nos experimentar o que é uma das características da literatura menor em que tudo toma um valor coletivo. Assim, a ideia de conhecer as diferenças da família de Luanda deixa de ter importância como levantamento de características ou dados identitários e passa a operar

como uma política e uma força contínua de aprendizagem, na qual a diferença se produz como movimento, devir e potência nos encontros. Para Deleuze (2024, p. 37),

À máquina literária toma assim o lugar de uma máquina revolucionária porvir, de modo algum por razões ideológicas, mas porque só ela determina satisfazer as condições de uma enunciação coletiva que faltam por toda outra parte nesse meio: a literatura é a tarefa do povo.

A partir desse movimento, problematizamos: *O que pode o signo da arte pensar as diferenças como potência?* Muitas vezes, os cotidianos escolares ainda funcionam mediante lógicas homogeneizadoras, que não reconhecem ou até silenciam as diferenças, querendo enquadrar o sujeito na “igualdade”, na representação criada pela sociedade colonial. Nesse sentido, o signo pode nos fazer *sentirpensar* e tensionar os currículos padronizados, chamando a atenção para os modos como a infância é atravessada por marcadores sociais, como raça, gênero, classe e corpo.

Com isso, não se trata apenas de aceitar o outro, mas de se afetar com a existência do outro e, nesse processo, reinventar formas mais éticas de viver na coletividade. Assim, o livro de Lucimar Rosa Dias (2022) pode ser problematizado como um modo de *sentirpensar* a resistência ao normativo, ao preconceito e à exclusão, propondo um cotidiano que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, saberes e invenções.

A diferença não é uma comparação entre as identidades, mas produção imanente que se dá nas *multiplicidades* e nos encontros. A diferença é fluxo, é potência criadora. Sua linguagem simples e poética não retira a força política da obra, ao contrário, potencializa-a, justamente por possibilitar a conversa com as crianças de forma sensível, potente e política.

Nesse encontro com as crianças, foi a vez de o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira a “Rebelião das flores,” de Agostino (2025), convidar-nos a pensar acerca dos cuidados de si e dos outros. Essa composição literária configura o signo da arte como superior a outros signos, porque revela uma “essência” a partir da forma, não explicando o mundo, mas fazendo-o sentir o cheiro, o som da gaita e experimentar a terra.

Imagem 20 – Capa do livro: “Rebelião das flores”.



Fonte: Agostino (2025).

O livro convida-nos à escuta atenta das sutilezas que compõem os cotidianos, aquelas que, muitas vezes, passam despercebidas na pressa dos dias. Ao trazer à cena as flores que florescem com palavras, o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira provoca-nos a pensar para a infância como um tempo de sensibilidade, imaginação e potência criadora.

Ao dizer que “ao falar com as flores, ele as deixava mais belas, como se ficassem mais confiantes enquanto ouviam suas palavras” (Agostinho, 2025, p. 6), o autor mobiliza a metáfora da flor para falar da escuta, da delicadeza e da capacidade de criar outros mundos mediante a presença, a palavra e os sons. Ao entrarem em relação com a obra, as crianças produzem enunciados que revelam como estão atentas ao mundo e aos pequenos gestos que neles fazem morada:

“Eu gostei do chapéu.”

“Eu gostei daquele som.”

“Como é o nome mesmo daquele instrumento que o moço tocava, tia?”

“Que horas vamos fazer a atividade, legal que você falou?”

“Tia, avisa pro moço que plantamos a semente.”

“Vamos ver se vão nascer flores. A minha está crescendo. Vai ficar linda.”

Há aqui uma convocação à esperança, ao cultivo, à espera, dimensões pouco valorizadas em uma educação marcada por resultados rápidos, metas objetivas e um documento como Base

Comum Curricular. A metáfora do florescimento ganha corpo na pesquisa, nos enunciados das crianças e das professoras que se abrem aos afetos dos cotidianos. Mais do que um signo “Rebelião das flores,” neste momento, os enunciados das crianças propõem uma ética do cuidado, do respeito às diferenças, assim como no jogar capoeira que movimenta o corpo todo. As crianças quando afirmam com o corpo todo:

“Ah, lembrando que nossa moça é a tia que cuida da nossa limpeza.”

Emerge uma importante problematização sobre as relações dentro da escola e o reconhecimento daqueles que nela habitam, muitas vezes invisibilizados. A nomeação da funcionária, escolhida pelas crianças como nossa moça, expressa criação, afeto, é o gesto da infância que rompe com a indiferença cotidiana. Assim, a “Rebelião das flores” permite problematizar tanto as formas como as professoras e as crianças aprendem e se afetam quanto as existências diversas que compõem os cotidianos escolares.

O signo faz-nos pensar que não há receitas para o encontro, mas há escuta, há tempo, há palavra, há som, há modos de se afetar com a conversa. Nesse sentido, podemos problematizar: *O que podem os encontros das crianças com as literaturas?* E, nesse movimento, as crianças criam novos modos de habitar o mundo, com a liberdade de quem planta, sem garantia de flor, mas com a confiança de que algo vivo está sendo cultivado. Ao pensarmos sobre o que pode o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira nos cotidianos escolares na possibilidade de outros usos inspirados na formação do sujeito ético, ecoamos um movimento curricular que pode abrir espaço para afetos que desafiam os documentos normatizadores, rígidos e desvinculados da vida.

A literatura, aqui, não foi apenas experimentação senão produção de signos que inauguram novas formas de partilha do sensível, como diria Rancière (2009). E então, em meio a gargalhadas e composições alegres, instauramos um território lúdico onde a literatura “Rebelião das Flores”, de Albert Agostino, floresceu fazendo-nos *sentirpensar*, perguntar e perguntar. O moço da literatura cuidava das plantas e conversava com elas, e nesse fluxo houve uma provocação. As crianças puseram-se em conversa com o enunciado: Durante a experimentação da literatura, emergiram enunciados potentes das crianças:

“Esse moço cuida das plantas e conversa com elas!”

“Essa história é na África, né tia?”

Pesquisadora:

“Por que está perguntando sobre isso?”

A criança?

“Meu pai mora lá!”

A pesquisadora:

Você já foi na África?”

A criança:

“Não. Na África tem muitos pobres, muita pobreza. Na minha casa tem plantinhas e eu cuido com minha avó.”

A pesquisadora:

“E por que está falando isso?”

A criança:

“Eu vejo na televisão e minha mãe também fala.”

Entramos em relação com as múltiplas linhas que atravessam o cotidiano escolar e, no contrafluxo, deixamo-nos atravessar por elas, compondo uma cartografia que busca apreender as intensidades que ultrapassam a mera representação e as imagens de pensamento já consolidadas. Essas falas desenham o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de *linhas de fuga*, momentos em que a experiência se desdobra para além do planejado, abrindo brechas para novos sentidos. Assim, problematizamos:

“Na África há pobreza, mas também há beleza, cultura, riqueza de modos de vida. Assim, como nosso país, o Brasil também carrega suas contradições.”

Foi nesse momento que o território simbólico da história se alargou. Tornou-se um campo fértil para desestabilizar estereótipos, sem negar a realidade, mas também sem aprisionar a África em imagens únicas. Para Nascimento (2021), não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo que foi arrancado de seu *habitat*, escravizado e violentado em sua história real (2021, p. 39). A África é um continente africano e contém 54 países, cada um tem sua cultura e modos de viver peculiares. A criança foi afetada por lembrar do pai que mora na África, despertando em suas palavras enunciados que carregam consigo estereótipos. Para Deleuze (2011), “o signo não

remete apenas ao signo em um mesmo círculo, mas de um círculo a um outro ou de uma espiral a uma outra” (2011, p. 66).

A pesquisadora:

“há pobreza aqui e lá; há beleza, cultura, força aqui e lá. Há jardins em muitos cantos do mundo.”

E da história passamos à criação, cada criança imaginaria o próprio jardim. Um gesto que é ao mesmo tempo político e poético criar o próprio jardim é um modo de existir no mundo, de cuidar, de imaginar futuros possíveis.

Nesse contexto, a leitura literária inaugura novos modos de sensibilidade na perspectiva de Jorge Larrosa (2002), para quem a leitura é uma experiência que nos afeta, nos desloca, nos forma. E foi nesse atravessamento que propusemos:

“E se agora cada um inventasse seu próprio jardim?”

Sáímos da brinquedoteca em estado de criação, como quem carrega nas mãos sementes invisíveis. A literatura, os chapéus, os risos e as perguntas ainda ecoavam. E a pesquisadora que aqui *escrevive* já não é mais a mesma de antes, pois também foi transformada por essa experimentação brincante e radical, em que a literatura infantil afro-brasileira não foi só texto, foi enunciado vivo que se espalha pelos cantos da infância. A criação de jardins foi um acontecimento e o desdobramento da história. Cada criança pôde imaginar o que cuidaria, como regaria, com quem conversaria e quem seria o moço que iria cuidar de nosso jardim. O signo da arte da literatura infantil afro-brasileira gerou um entrelaçamento entre o texto e novos movimentos, como o brincar e o cuidar, mostrando que a criança pensa, cria, propõe mundos outros possíveis.

Não cabem reducionismos, tampouco se embriagar de um tratado dominante. Afirmamos com a pesquisa que nos cotidianos emergem, assim, movimentos curriculares coletivos que apostam na afirmação da vida, como dimensões potencializadoras nas experiências das crianças, e resguardam astúcias de transgressão das professoras, conforme evidenciado na cartografia da pesquisa.

Imagem 21 – Olha o moço.



Fonte: Autora (2026).

Tais literaturas infantis afro-brasileiras contribuíram com a pesquisa para pensar a diferença na Educação Infantil, que ultrapassam os limites dos currículos prescritos, que transpõem as estruturas disciplinares convencionais e rasuram formas dominantes durante séculos. Entrecruzar o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira à vida nos movimenta a expandir as possibilidades curriculares inventivas e combater o terror colonial racista.

Desse modo, com a pesquisa aprendemos que essas literaturas fizeram, de certo modo, uma língua menor da própria língua, pois conseguiram afetar crianças e professoras e fazer dela uma potência. Os signos da arte da literatura, em destaque, ressaltam a importância de incorporar a educação da sensibilidade e nos movimentar a pensar que a vida não é, não pode ser nem será só isso que vemos. Os currículos inventivos podem ser pensados também, por aquilo que não é, deslocando-se no entre das micro e macropolíticas.

Se isto é a vida, então uma vez mais! Ou: se isto é a vida, então já é mais que uma!

(Manning, 2010)

dreamstime.



5 AFETOS QUE GINGAM QUANDO AS INVENÇÕES PEDEM PASSAGEM: CORPO, TEMPO, RESISTÊNCIAS E TRAVESSIAS

Imagem 22 – Composições junto às linhas dos tecidos.



Fonte: Autora (2026).

Desejamos, com esta pesquisa, expandir a produção de dados e transbordar os limites do que compreendemos por “vida”, de perceber que a vida, quando afirmada, nunca é uma só, ela é múltipla, móvel e em movimento, sempre mais e em constante devir (Deleuze, 2011). Inspirando-se em Manning (2010), que propõe pensar que a vida é mais que uma, esta pesquisa-composição, ao cartografar o inesperado, pode dar corpo a esse “mais”, a esse excedente vital e criativo que pulsa nas culturas afro-brasileiras e faz vibrar.

O signo da arte da literatura infantil afro-brasileira em sua força estética pode recriar o que é a vida, transformando em potência outro modo de dizer uma vez mais. Afirmamos os afetos

como possibilidades de ultrapassar as formas fixas, um modo de fazer viver o que foi silenciado de outro modo.

Nesse sentido, consideramos importante, nos cotidianos escolares, violentar o pensamento para problematizar novos movimentos curriculares. Um currículo atravessado por lógicas racistas, que busca uniformizar e comparar as diferenças, deveria provocar em nós algum desconforto. Quando perpetuamos estereótipos e ações racistas que limitam as formas de viver, acabamos presos a afetos tristes e à sensação de impotência. No entanto, se conseguimos transformar esse desconforto em força e resistência nas relações que criamos, podemos assim rachar com esses modelos limitadores de vida.

Experimentamos os afetos para além das sensações alegres e tristes, afirmados pela multiplicidade de gingados, de experimentações e de outros modos. Por todo ecoar de vidas pretas e não pretas que entram na roda da escola e nos corpos que nela se permitem viver, entre as professoras e as crianças que brincam e fazem festa, comemoram a vida em grande estilo, fabulam com as imagens na/da escola e deslocam seus corpos em casacas, berimbaus, casinhas, penteados, panelas de barro, jardins e no *capoeirar* de um devir-outro se inventa. Nos fios de nossas conversas com as professoras no encontro formação:

“Fico pensando sobre o que conversamos acerca do signo da arte da literatura infantil e, quando estou planejando as aulas, sempre lembro de inserir uma literatura, pois potencializa a vida e faz sentido na vida das crianças. A literatura é muito mais que uma contação de história, é despertar na criança a curiosidade de inventar coisas diferentes.”

“Quando vejo uma criança falar de algo que marcou por meio da literatura. Um exemplo é quando contei a história “Com qual penteado eu vou?” e a criança me disse que lembrou quando foi ao aniversário de seu avô foi muito divertido e seu avô é muito legal, mas que não tiraram fotos.”

Os enunciados das professoras desafiam e rompem com a prática literária de controle e provocam pensar com os processos de invenção e os afetos como campos de forças que emergem dos signos. A professora pensa a concepção criança não como receptora passiva de histórias, mas como alguém que se pode afetar e violentar o pensamento. Quando as professoras afirmam que “a literatura faz sentido na vida das crianças”, sua fala aproxima-se da concepção de Deleuze (2022) acerca do signo da arte da literatura como aquilo que não se reduz à representação, mas o que te afeta, desloca e força o pensamento. Isso nos movimenta pensar as docências, em que as professoras, nos movimentos curriculares, especialmente por

meio da linguagem literária, reconhecem a literatura infantil como um signo da arte vital para a formação humana (Figura 23).

Imagem 23 – Encontros com afetos alegres.



Fonte: Autora (2026).

Os encontros das crianças e professoras com os signos e suas invenções, suas histórias, seus desenhos e suas brincadeiras são modos de produção de sensações que ignoram os limites do tempo linear, da racionalidade moderna e das categorias fixas de identidade. Isso conversa diretamente com o pensamento de Nascimento (2022), pois, assim como o corpo negro carrega a memória viva da história, o corpo da criança também carrega imaginários insurgentes, que podem escapar das amarras dos enunciados colonialistas.

Quando as crianças enunciam “lembrou da festa de aniversário de seu avô”, percebemos que o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira tem a força de produzir afetos. Ao serem afetadas pela experiência do encontro, que experimentam mundos outros, em que viram princesas e príncipes, que são heróis e heroínas, que são rainhas e reis que criam comunidades imaginadas ou que trazem enunciados que lembraram quando ouviram a história, talvez estejam inventando os próprios quilombos, como nos bem afirma Nascimento em seu livro *O negro visto por ele mesmo* (2022), entendido, assim, como *espaçostempos* de liberdade simbólica em que o corpo e a palavra não estão submetidos às prescrições de padrões colonialistas, eurocêtricos, disciplinadores.

Ratts (2007, p. 60), em seu livro *Eu sou Atlântica sobre a trajetória de vida de Nascimento*, traz um fragmento sobre os escritos encontrados dela, que diz:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.

Nascimento (2022) ampliou o significado da palavra quilombo para abranger um território de liberdade, não apenas referente a uma fuga, mais do que isso, uma busca de um *tempoespaço* de possibilidades. A escola com suas referências de currículos prescritos, ainda que tente disciplinar o corpo das crianças pretas e não pretas, muitas das vezes, silenciadas e invisibilizadas, escapa dessas prescrições do sistema, quando as crianças riem, dançam, fazem poesia, são afetadas com as literaturas, resistem a essas ações racistas, borram-nas e pensam os cotidianos escolares como espaço de liberdade.

Assim, Nascimento (2022, p. 97) afirma que “as diferenças múltiplas podem acontecer no seio de uma minoria, de modo que seu espaço é muito maior do que se pode imaginar”. Nesse cotidiano, circulam e emergem os afetos, as histórias e as experiências. Nesse contexto, acompanhamos e experimentamos uma conversa da professora com as crianças na rodinha, em que surgiram enunciados que rompem com padrões e acolhem a diferença.

Imagem 24 – Meu cabelo é legal.



Fonte: Autora (2026).

As conversas entrelaçaram-se de forma espontânea. As crianças, com brilho nos olhos, mostraram seu novo corte de cabelo. A professora conversava sobre o fim de semana, escutando atentamente a todos, quando as crianças relatam:

“Professora, olha meu cabelo!”

“Foi o amigo da minha mãe quem cortou, levando a máquina até o trabalho dela.”

“Tia, você sabia que meu pai mora na Guiné e minha mãe passou creme no meu cabelo para não pegar piolhos? Minha mãe quem falou.”

“Minha mãe comprou morango do amor e estava delicioso.”

Acompanhamos os enunciados das crianças que imediatamente mostraram aos colegas seu novo visual. Assim como as rodas de capoeiras que movimentam seu corpo com alegria e festa, também foram visíveis os corpos das crianças que responderam o elogio com alegria. O elogio inscreveu-se no corpo como gesto de acolhimento e reconhecimento.

Nesse instante, percebemos quanto o afeto pode afirmar a existência da vida, especialmente na infância, quando o sentir-se amado é alimento para o crescer. Na conversa, algo saiu do esperado na pergunta da professora sobre o fim de semana: *“meu pai mora na Guiné”*.

Não sabemos aonde uma conversa pode chegar, mas o que nos toca. Evidenciamos que o signo da arte da literatura não fecha sentidos, mas abre *linhas de fuga*, permitindo à criança responder outra coisa. Compartilhamos essa mesma roda coletiva sobre os cuidados da mãe para com elas, e a professora aproveitou para falar sobre higiene e bem-estar.

Assim, as crianças foram influenciadas pela “modinha” que circula na mídia, “os morangos do amor”. Neste momento, entramos em relação com o corpo que precisa de cuidados, experimenta e saboreia, expressa suas sensações e acompanha as informações veiculadas pelos meios tecnológicos, conectando-se a um acontecimento singular de sua vida: Desse modo, perguntamos: *Quantos afetos emergem de uma conversa?*

Os afetos que emergem das experimentações dessas crianças podem ser vistos como modos de recriar a história, de experimentar novas sensações de um corpo que se recusa a ser reduzido por obediência e se faz sujeito da própria enunciação. Em um espaço de escuta e partilha do sensível, quando crianças contam que sonharam em ser uma rainha de um país tão distante, onde as diferenças de cor de pele são composições, elas estão inventando enunciações e novas possibilidades de dizer e de existir.

Segundo Nascimento (2022, p. 96), “o criar com a palavra, construir palavra, seria uma ação micropolítica”. Essa invenção com a palavra é afirmação política do direito de existir como potência.

Afirmamos na pesquisa que o signo artístico com as crianças nos lembra o tempo todo que esse corpo é criação, é brincadeira, é gingado, é presente, é também alegria. As infâncias carregam, assim, uma força ética, estética e política e, ao criarem coletivamente, nos cotidianos escolares, resistem a normas impostas, como um modo de resistência, um fazer “com” insurgência silenciosa contra a ideia de uma história única, como nos alerta Adichie (2009).

Sendo assim, nesse exercício, temos direito às lembranças, vamos lembrar aqui as potências do quilombo. Não queremos aqui as lembranças de dor, não que não seja importante e necessário lembrar, mas que nossa pesquisa se vai constituindo afirmar a resistência e, nos quilombos, criavam-se as micropolíticas que arrebentam as margens entre o lembrar e o esquecer. Nesse movimento, a pesquisa aciona o conceito de quilombo por Nascimento (2022), que é símbolo de resistência, uma estratégia de sobrevivência e criação coletiva.

Na Educação Infantil, as crianças sentam em rodas, utilizam-se e partilham de códigos para escapar de algo de que não gostam e, na hora do parquinho e do lanche, lançam seus *saberesfazer*s, quando cantam uma música ou inventam uma história oral a partir de sua vida. Nas brincadeiras coletivas, todos entram em relação, e esses atravessamentos podem ser pensados como modo de imaginar esse espaço como quilombo e um bloco de sensações que atravessa a criança e se atualiza na fala.

Nascimento (2021) propõe um novo modo de pensar a ideia de quilombo, expandindo seu significado para além de uma visão puramente histórica ou geográfica. O quilombo é muito mais do que refúgio de escravizados: constitui um modo coletivo de organização social, política e cultural afirmado por valores africanos de coletividade, autonomia, solidariedade, invenção e ancestralidade. O quilombo é mais que símbolo de resistência: é também de reconstrução do Brasil, capaz de afirmar sua humanidade, sua história e seus modos próprios de existência.

Apostamos em uma escola onde o corpo é pensado como corpo vibrátil, que vibra e se faz presente no signo, quando o corpo da criança negra ganha movimento, invenção, beleza e resistência. Vale ressaltarmos, com Ronilk (2018, p. 65), que a conservação da vida não ocorre separadamente das formas vigentes na superfície do mundo.

Assim, os enunciados produzidos com os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusan Oliveira (2022), entram em relação com o corpo infantil na possibilidade de um quilombo simbólico, um território de afetos e possibilidades diante das ausências impostas pela colonialidade.

Os signos da arte podem ser um modo, como aposta Ronilk (2018), de perfurar a superfície do mundo para neles inscrever os cortes da força instituinte. Assim, ao pensar a força do corpo se entrecruzando com o signo, isso opera como força para pensar outros modos de movimento, permitindo que o corpo-criança se afirme “como espaço de memória viva”, como os pensamentos de Nascimento (2020).

O signo emerge como um campo estético e político de reinvenção simbólica das infâncias. Mais do que apresentarem personagens negras, esses textos e imagens operam como territórios poéticos onde o corpo da criança se torna espaço de resistência, movimento e afecções.

Essa potência intensifica-se quando percebida sob o pensamento de Nascimento (2020), que concebe o quilombo como forma de vida e o corpo negro como território. Como afirma Reis (2020, p. 10), ecoando Nascimento: “se não há mais o território, uma África que já não existe e uma terra que te mata, o que nos resta é o corpo, e, portanto, o corpo é território, o corpo é quilombo”.

As imagens de corpos negros dançando, trançando, gingando, fazendo farinha nos quitungos, contando histórias que emergem, ultrapassam a lógica do reconhecimento e adentram os cotidianos da experiência. O corpo, aqui, é também signo de um tempo não linear, de um passado que pulsa no presente, de uma história que resiste ao apagamento.

Assim, como propõe Deleuze (2012), o signo da arte manifesta-se onde há uma dobra do tempo, onde se tem uma infância para todos. O corpo da criança negra e não negra, muitas vezes negado ou exotizado nos enunciados tradicionais, adquire um novo modo de pensar, como afirma Nascimento (2021): se o corpo é o que resta, ele também é o que resiste, e a arte, especialmente a arte feita para a/com a infância negra, é o lugar onde essa resistência se elabora em forma de beleza, riso, afeto e invenção.

Portanto, ao nos entrecruzarmos com o conceito de quilombo como lugar simbólico com os signos da arte da literatura infantil afro-brasileira, torna-se um campo de novas possibilidades de outros mundos. Nossa aposta é persistirmos com a vida e mantê-la fecunda, a cada vez que

a vemos impedida. Assim, vale criarmos mundos outros onde o quilombo não é passado, mas possibilidade viva de reinvenção coletiva desde a infância.

Talvez aquilombar-se nos cotidianos escolares e fazer emergir afetos seja a única maneira de essas crianças resistirem ao apagamento e/ou genocídio. As crianças negras e não negras, em uma sociedade racista, são “ensinadas” desde cedo o sistema de representações sociais, “lugar” a que são destinadas de subalternidade e apagamento.

Desse modo, nos cotidianos escolares, quando há o equilíbrio de possibilidades desses signos da arte da literatura infantil atravessam, elas pedem passagem para as invenções e são válidas justamente pela problematização desses atravessamentos de lugar de pertencimento, de confluências, de afetações, pois, quando o signo da arte afeta o outro e se deixa afetar, abre possibilidades para pensar o sujeito real, naquilo que ele é. Sai do sujeito ficcional e entra em relação com o real.

Nosso desejo como cartógrafa é violentar o pensamento de modo a pensar a educação antirracista na perspectiva do rizoma (Deleuze, 2011), que prioriza outros modos que não excluem as diferenças, que se abrem para experimentação, a fim de rachar as palavras estereotipadas. Movimentos curriculares que ultrapassem a lógica do previsível e escapem do instituído, lançando-se a outras travessias.

O que fica na pesquisa são os desejos de reinventar a escola a partir dos rastros deixados pelos encontros, experiências que atravessam os corpos múltiplos. Nesse movimento, surgem possibilidades de criar uma educação antirracista que se nutre dos ecos dos afetos e se fortalece nas redes de coletividade. No compasso repetido da rotina escolar, algo escapa. *Escrevivemos*, nos espaçotempos, professoras conversando com as crianças, corpo atento, olhos que escutam. De repente, um rasgo no ordinário:

“Tia, você sabia que o tio da Van é preto?”

“Tia, você nunca viu e nem falou com o tio da Van?”

“Amanhã, vou te mostrar o tio.”

A pergunta não chega suave, ela explode com os olhos das crianças, arregalados de surpresa. Um espanto sincero, quase inocente, mas carregado de mundo. O tempo suspende, *kairós*¹²

¹² O *kairós*, na perspectiva de Walter Kohan (2020), refere-se a um tempo qualitativo, oportuno e significativo, distinto do *chronos* (tempo cronológico e linear), Kohan entende o *kairós* como o tempo da escuta, da interrupção e da experiência formativa, em que algo realmente novo pode emergir, especialmente no contexto educativo e filosófico.

infiltra-se na cronologia do dia. A pergunta, aparentemente simples, mas carregada de sensações, é esta: *O que ela provoca? O que ela escancarara? O que ela pergunta, além da pergunta?*

Cartografamos que há ali um convite, ver de outro modo. Escutar o que não está dito. A presença do “tio da Van” se faz política, ancestral, problematizadora, mesmo sem estar ali fisicamente. A criança, ao interpelar, não apenas compartilha uma surpresa, ela também convoca a pensar presenças, ausências, visibilidades e histórias silenciadas. A criança não está perguntando se “pode ou não pode” ser preto, mas afirmando uma diferença percebida no mundo. Nesse movimento, pulsa a potência da pesquisa, as professoras são atravessadas pelo inesperado, experimentam uma resposta que não se pretende finalizar.

Em vez de certezas, elas convidam as crianças a habitar a dúvida, a pensar juntos. Talvez a resposta não esteja pronta, talvez ela se produza no encontro, no entre, nas bordas. Nesse cotidiano, crianças e professoras compartilham a sensação de perguntar, abrindo-se ao que vem, múltiplas possibilidades, sensações em trânsito. As respostas, quando surgem, não se fixam, elas movem -se, desfazem-se, reinventam-se, desterritorializam. Nesse fluxo de afetos e invenções tecemos o tecido/corpo vivo da pesquisa.

Acreditamos na força de uma educação antirracista para todos a partir do sensível e da coletividade. Não se trata de uma produção isolada, centrada em sujeitos individuais ou moldada por um currículo único e fechado. Pelo contrário, essa invenção acontece no comum, na partilha, no encontro entre corpos que se afetam, se tocam e produzem saberes coletivamente.

É nos corpos em contato com outros, nas experimentações compartilhadas que emergem enunciados coletivos, sempre em movimento, atravessados pelas presenças que se tocam. Nesse ponto, a escola, especialmente a de Educação Infantil, pode acolher o desafio de afetar e criar possibilidades não por equivalência, mas por vibração, por aproximação do sensível com os afetos que cada palavra carrega.

As crianças, em sua potência inventiva e radical, vivem cotidianamente as *multiplicidades* dos enunciados, rodopiam, cantam, choram, desenham sons. Há crianças que, ao ouvirem certos toques de tambor ou ruídos dos cotidianos, acionam sensações corporais ancestrais, talvez não conscientes, mas presentes.

Criar um espaço de criação na Educação Infantil é permitir que todas as crianças componham enunciados com seus corpos, com seus desenhos, com seus jogos. É tomar a palavra não

como instrumento de domesticação, mas como possibilidade ao novo. Nomear o racismo como de fato acontece, é um gesto político. Criar redes de conversas com as crianças, o que os enunciados guardam, o que os enunciados escondem e o que afetam os corpos é fazer da escola um cotidiano de invenção.

Nessa escuta sensível, a escola deixa de ser o espaço da repetição, da norma, para se tornar um espaço de possibilidades, do novo. Deleuze (2012) nos lembra que a linguagem é potência de criação, assim como Nascimento (2022) nos alerta que os arquivos da diáspora estão nos livros e nos corpos.

O corpo da criança negra, da criança periférica, da criança indígena é um arquivo vivo, o principal documento dessas travessias forçadas ou não. É o corpo não somente como aparência; mais do que isso: cor da pele, textura do cabelo, feições do rosto pelas quais negras e negros são identificados e discriminados (Ratts, 2007, p. 69).

Apostar na força do signo da arte que emerge da escuta e dos afetos é afirmar que há outros mundos possíveis, os quais podem nascer das experimentações estéticas das crianças, quando lhes é permitido nomear o mundo à maneira delas. Talvez o mais importante: que o mundo se desvie e se dobre para escutar esse nomear. Em diferentes cotidianos escolares, podem as brechas operar como possibilidades para este planeta ter uma chance de continuidade de composição com os signos.

Os agenciadores da micropolítica podem ser as professoras e crianças criando oportunidades de invenção e possibilitando redes de conversas para deixar brotar seja lá o que for e o que quiserem. Acreditamos ser possível combater o tórumulo de concretos que a colonialidade produziu. Assim, educamos, na escola, as crianças que brincam na rua, viram bicho, rabiscam paredes, jogam capoeira e sentem dor, vontades e alegrias. Nessa perspectiva, implica garantirmos as potencialidades da vida em sua diferença e imanência. Nosso desejo é que façamos violentar o pensamento a viver a diferença, e não a viver um modelo de mundo que descredibiliza e inviabiliza a diferença.

Nesse sentido, fazendo emergir nossos pensamentos como os corpos que jogam capoeira, que brincam na rua, que fazem das folhas do caderno a pipa, acreditamos que os cotidianos pelo qual ainda somos atravessados pode ser outro que nos foi negado, que rompa com as injustiças produzidas pelo colonialismo e invente outros modos para “desaprender” aquilo que nos foi ensinado como única forma.

Firmamos a necessidade de problematizar os modos como as macropolíticas se engendram obcecadas pelos planos cartesianos, diante do suicídio do país, de celebrar a barbárie do racismo. Diante disso, perguntamos: *que força têm assumido movimentos curriculares outros nos cotidianos escolares?*

Nesse ínterim, dos/nos cotidianos escolares com os corpos que ali se encontram marcados pela colonialidade e atravessados pelas forças macro e micropolíticas que coengendram seus modos de *sersentir* e estar no mundo, tanto as docências quanto as crianças inscrevem seus modos de ser nos movimentos curriculares e nas relações que têm com o mundo e consigo mesmas. Nesse pensamento, podemos problematizar: *que efeitos o signo da arte pode provocar nos corpos que se abrem a experimentar outras literaturas infantís?*

Nascimento (2022) já nos inquietou sobre a força de um corpo e construiu um pensamento que não separa o corpo da história. Para ela, o corpo negro, arrancado da África e marcado pela escravização, pela violência racial e pelo racismo estrutural, não é apenas vítima da história, mas portador de uma memória insubmissa. Um corpo é muito mais que uma estrutura física: é potência, é força. Ao afirmar que o corpo é território, o corpo é quilombo, Nascimento inaugura uma ontologia da resistência: o corpo negro torna-se lugar de inscrição do tempo ancestral, de força coletiva e de recomposição do mundo. Nascimento (2018, p. 352) nos faz lembrar:

O quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. Somos parte do Brasil. Esse Brasil democrático, revolucionário que ajudamos a construir é assim que queremos. Contra todas as forças conservadoras. Quilombo hoje é o momento de resgate histórico. Estamos presentes em nós, entre nós, no mundo.

O quilombo é não apenas um local de fuga ou refúgio, é também um projeto de existência que escapa às formas hegemônicas de organização da vida. É forma de vida outra, fundada na solidariedade, na ancestralidade e na reinvenção do comum. Deleuze e Guattari (2022), por sua vez, também desafiam a ideia de um sujeito fixo, coerente e centrado. Tratam o território projetado para além da memória e da corporeidade em confronto com a ordem econômica e social. Nascimento (2022) cita o pensamento de Deleuze e Guattari (1992) em seu livro *O negro visto por ele mesmo*, que propõe um pensamento de movimento: aquilo que escapa, que não se fixa, que não é capturado, que pode resistir nas *linhas de fuga*.

Para Nascimento (2022), o quilombo pode ser uma possibilidade outra de existência que se desloca do território opressor para constituir um espaço de liberdade. Ambos partem de uma crítica à forma como o poder se inscreve nos corpos. Tanto Nascimento quanto Deleuze e

Guattari pensam o corpo como força, potência, espaço de inscrição da luta. Além disso, ambos recusam a cronologia ocidental do tempo linear. Nascimento (2022) propõe uma temporalidade da ancestralidade, em que o passado africano não é um ponto perdido, mas uma dimensão viva no presente, uma força que atravessa o corpo negro.

Deleuze e Guattari (2012) também rompem com o tempo cronológico, ao proporem o tempo como dobra, como fluxo descontínuo e intensivo. Em Nascimento (2022), essa dobra temporal é carregada de espiritualidade, de história coletiva e de *cosmopercepções* africanas. Em Deleuze (2012), é um tempo que se dobra sobre si mesmo, gerando novas possibilidades de existência, de afirmação da vida. Nossa aposta na pesquisa é fazer emergir afetos com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira. Entender que quilombo e devir não são apenas conceitos, mas formas de viver o pensamento em movimento. Talvez, nesse encontro, algo da liberdade e expansão intensiva do pensamento possa fazer-se possível.

Em *Proust e os signos* (2022), Deleuze (2022, p. 22) escreve: “o que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar”. Assim, o pensamento não é algo natural ou espontâneo, é criado pela violência do encontro com o signo, este é o ato criador, que rompe a imobilidade do saber abstrato e inaugura novos modos de existir e conceber o mundo.

O corpo e o signo são vistos como espaços de criação que emergem do encontro com os corpos no coletivo, seja com a linguagem dizível ou indizível, seja com a violência colonial; seja ainda com o corpo que se torna potente entre os tempos. Nesse corpo, inaugura-se um modo de criação que é tanto epistemológica quanto política, celebrando o encontro violento, com signo ou com história, podendo ser como passagem necessária para o surgimento do novo.

Para Deleuze (2022), o signo da arte é aquilo que desestabiliza a percepção racional e nos força a pensar de outros modos. Com Silva (2019, p. 285) afirmamos que o encontro com os signos sensíveis da arte “pode ser um novo ar para as escolas, um oxigênio para ampliar a formação inventiva, os movimentos curriculares e os processos de *aprenderensinar* e de pesquisar”. Assim, esse signo e corpo tornam-se aliados na tarefa de reconstruir o que foi negado, não pela via da prova documental, mas pela força daquilo que sobreviveu à tentativa de apagamento. A história negra não se recupera apenas lendo arquivos, mas sendo afetado pelas marcas dos/nos corpos e nos movimentos curriculares que resistem ao esquecimento. Para nós povo preto, a escuta sensível, esse ir e vir da oralidade compõem uma bagagem cultural negra de encontrar, gerar redes de conversações de confluências e prosseguir.

Com as crianças, docências e movimentos curriculares, seguimos a provocar desvios do pensamento: *Que currículos estamos propondo nas UMEIs que potencializem os corpos como quilombo de expansão da vida?* Porque sempre será possível realizarmos composições outras com a força de movimentos curriculares inventivos que desejamos. Afinal, desejo é força de vida que ecoa nos encontros coletivos traçados nos gingados dos cotidianos, porque “[...] o currículo tem relação intrínseca com a vida, porque é um território de criação de possíveis e o que a vida quer é criar possibilidades de perseverar [...]” (Paraíso, 2023, p. 147).

Produzir redes de conversas com as crianças é aquilombar e, assim, sair da representação e resistir às únicas verdades dominantes que capturam nossas subjetividades e as invisibilizam, faz emergir a potência de inventar os povos que faltam, inventar outros mundos possíveis, mais brincadeiras em que a diferença possa transitar sem hierarquias. Mundos que só serão possíveis quando nos entrecruzamos na vida e em toda sua potência.

Nesse exercício de entrar em relação com as crianças e as professoras, os corpos que gingham, pulam e tocam nesse quilombo, no pulsar de uma vida crianceira para todos é que inventam a escola. Percorremos essa andança na Educação Infantil, ecoando uma vida em consonância com a afirmação da escola como quilombo em invenção coletiva.

Imagem 25 – Reco-reco ecoa no corpo.



Fonte: Autora (2026).

Ao vivermos esse *quilomboescola*, desejamos experimentá-lo em toda sua intensidade, abrindo espaço para que as professoras e crianças se encontrem, toquem os corpos ao outro, dando passagem aos diferentes modos de existência que habitam esse espaço, *confluenciando* um olhar sensível e atento às infâncias que ali se manifestam. Não se trata aqui de rompermos com os cotidianos das escolas, pois não desejamos rompimento com as infâncias. O que buscamos é um desprendimento singular da ideia tradicional de escola e desejamos habitar o entre, as dobras em que criamos a possibilidade de invenção, um espaço em que o corpo, imerso no quilombo, se abra a novos ares, a novas formas de existir e criar.

Acreditamos na força de uma educação que produzimos a partir do sensível e da coletividade. Não se trata de uma produção isolada, centrada em sujeitos individuais ou moldada por um currículo único e fechado. Pelo contrário, essa invenção acontece no comum, na partilha, no encontro entre corpos que se afetam, trocam e produzem saberes coletivamente. É nos corpos em contato com o outro, nas experiências compartilhadas que emergem dos enunciados coletivos, sempre em movimento, atravessados pelas presenças que se tocam.

Pensar a educação como espaço de invenção antirracista exige deslocar a linguagem de sua função meramente instrumental, como código neutro e universal, e afirmá-la como movimento estético, político e ancestral. Com Deleuze (2012), aprendemos que a linguagem não é apenas representação do mundo, mas criação de mundos.

Com Nascimento (2022), percebemos que o corpo negro é território de resistência e invenção e que a diáspora africana funda outras formas de linguagem, outras formas de estar e de pensar o tempo, o espaço e a história. Nesse cruzamento de pensamentos e experiências, a Educação Infantil pode ser reinventada como espaço de insurgência poética e política.

A língua africana, nos termos da diáspora, não é apenas uma gramática; ela é ritmo, gesto, corpo, som, movimento; é herança viva, arquivada nas dobras dos cotidianos, nos silêncios impostos e nos gritos abafados que ainda vibram. Por exemplo, o samba, mais que um estilo musical, é palavra que carrega em si um sistema cultural.

Não se traduz apenas: vive-se, dança-se, escuta-se com o corpo. É significante encarnado. Nesse ponto, a escola, especialmente a de Educação Infantil, pode acolher o desafio de traduzir e inventar não por equivalência, mas por vibração, por aproximação do sensível com a memória que cada palavra carrega.

As crianças, em sua potência inventiva e radical, já falam essas línguas outras, que escapam das normas. Elas gesticulam, rodopiam, cantam, choram, desenham sons. Há crianças que, ao ouvirem certos toques de tambor ou ruídos dos cotidianos, acionam memórias corporais ancestrais, talvez não conscientes, mas presentes. O corpo guarda o vivido. A palavra, às vezes, cala, mas o corpo fala. E essa fala é também linguagem, são afetos que emergem do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira. É preciso, então, aprendermos a escutar com o corpo, entendermos a língua como arquivo vivo, no qual a oralidade, o som, a música, a dança e a literatura formam uma filosofia da escuta e linha de fuga.

O corpo é um rio vivo, que carrega séculos de histórias, atravessa oceanos e une continentes. No Brasil, as línguas africanas e afro-brasileiras tornaram-se correntezas profundas que moldaram a maneira como falamos, pensamos e celebramos a vida. Música, palavras, entonações, saberes, trazidos por milhões de africanos escravizados, que vieram forçados para o Brasil, se enraizaram nos cotidianos e floresceram (e ainda florescem) na música, na literatura, nas festas. São presenças que resistiram ao tempo e à violência, reinventando a cada geração.

Criar um espaço de liberdade na Educação Infantil é permitir que as crianças componham línguas com seus corpos, com seus desenhos, com seus jogos. É tomar a palavra não como instrumento de domesticação, mas como possibilidade de criação. Nomear o racismo e inventar respostas a ele é também um gesto político. O gesto de reinventar a língua para que ela caiba no mundo que se quer criar. Cartografar com as crianças o que as palavras guardam, o que as palavras escondem e o que os corpos revelam é fazer da escola um quilombo do sensível, um cotidiano de invenção.

Imagem 26 - O corpo e as relações



Fonte: Autora (2026).

Quando uma criança se nega a falar, talvez esteja dizendo com o corpo, talvez esteja se traduzindo em outro ritmo. O desafio ético e estético da educação antirracista é escutar essa tradução, não a interromper. Permitir que a língua vibre para além da palavra, o som crie sentidos, o desenho seja enunciado e o jogo seja linguagem. No silêncio, não há ausência de pensamento, mas talvez um pensamento que ainda não encontrou forma de se dizer naquele enquadramento.

Desafiar esse tempo colonial-capitalístico (Rolnik, 2018) é pensar por meio das redes de conversações os processos macro e micropolíticos que acontecem nos cotidianos escolares, como espaço de resistências que ganham forças no coletivo e podem constituir-se como um comum compartilhado.

A sociedade que nos ensinou há pouco mais de cinco séculos produziu a humanidade de uns em detrimento da desumanização de milhões de seres. Assim, foram inventados os “outros”, raça, racismo, indígena, desalmado, peça, escravo. Segundo Simas e Rufino (2019, p. 53),

Não basta matar, escravizar e humilhar. Se o colonialismo opera, em suma, numa lógica de terror e de produção de escassez, é preciso ir além, é preciso aniquilar. O colonialismo é um sistema de dominação sofisticado demais, pois caça a linguagem, a captura, aprisiona, investe no esquecimento e destrói.

Apostamos num gingado da vida, em que todas as vidas possam expandir suas experiências e entrar em relação com a diferença como potência, sem interdição de saberes ancestrais, com arranjo de desarranjo das memórias e o não encarceramento dos corpos. Nosso desejo é que se faça violentar o pensamento a viver a diferença, e não a viver um modelo de mundo que descredibiliza e inviabiliza a diferença. Essa toada da macropolítica e de referenciais dominantes de controle faz com que nem mesmo percebamos que pode vir a ser diferente, refazendo outros caminhos nesse mar, nessa terra escravista, racista e sexista.

Uma pausa, um eco, um giro, uma escrita de uma experimentação inesperada pela cartógrafa que insiste em afirmar uma vida para todos.

Seguimos, sim, agenciando a vida. Era cedo, estávamos todos chegando para nos prepararmos para mais um dia. As crianças não haviam chegado à escola, ainda. Os portões da escola acabaram de abrir. A engrenagem gira, mesmo com medo, mesmo ferida. E ali, no limiar do dia, na entrada entre o dentro e o fora, nos deparamos com ela: a porteira, somente sua voz trêmula se ouvia. Os olhos agitados como pássaros em gaiolas. A fala rápida, cortante, como quem tenta vencer o medo na velocidade das palavras.

Imagem 27 - Encontro precioso.



Fonte: Autora (2026).

“Assaltaram uma menina ontem, por ali, onde passo todos os dias. É o meu caminho e preciso viver.” Nos interessa compreender como o pensamento se articula com a tradução dos signos que circulam nos cotidianos da escola. A voz da porteira tremia, mas estava de pé. Queria sair, mas estava firme. Queria trabalhar, mas o medo puxava o tornozelo. Uma dança trágica entre o dever e o pavor. Entre o pão de cada dia e a violência de cada noite. Entre a rotina e a ruptura.

Naquele portão, o Brasil se encenava com suas mazelas das desigualdades sociais. Com sua máscara trincada de segurança e sua realidade nua de proteção. Aquele enunciado:

“Quero viver!”

Nos afetaram, a porteira éramos todas nós. E o portão, um palco onde o drama social se repete, sem aplausos, na certeza de que a vida pulsa nesse espaço e pede passagem para uma vida bonita. Era hora! Hora de abrir os portões da infância, de deixar a esperança correr de mochila nas costas e tênis colorido. Sextou! Com risos largos, dentes faltando, e aquela energia que só criança sabe carregar como se fosse um superpoder. Mas ainda ecoava o desabafo da porteira. Trêmulo, doído, cortante. Um medo que não pede licença, invade o peito e se aloja no fundo da respiração. Fomos atravessados. Sim!

Deleuze (2022) afirma que na arte, em que continuamos a crer, é preciso saber escutar, olhar, descrever, dirigir-se ao objeto, decompondo-o e triturando-o para dele extrair uma verdade (2022, p. 34). E mesmo assim... a vida insiste. Insiste em sorrir pelas mãos pequenas que desenham corações tortos, em cantar musiquinhas desafinadas, em pedir colo, ou repetir: As crianças com seus enunciados:

“Olha o meu desenho, tia!”

“Você vai vir amanhã?”

“Eu fiz para você!”

Ainda bem que temos as crianças, que temos essas brechas. Essas linhas de luz por onde entra o riso. Onde o medo recua só um pouquinho pra deixar o gingado de ternura brincar. Ainda bem, que temos as crianças, quem participa de uma roda de capoeira, utiliza a capoeira como uma brecha para movimentar o corpo e o pensamento, um modo de resistir os desafios do dia a dia e afirmar a vida. Como nos convoca Deleuze (2011), a vida deve responder à resposta da morte, não fugindo, mas fazendo com que a fuga aja e crie (2011, p. 62). Assim, as crianças são resistência de olhos brilhantes. Elas são nosso respiro, respiro este que evoca a vida.

Era hora de receber as crianças, um sextou repleto de alegrias, apesar do triste desabafo da porteira que nos atravessa por acontecimentos que marcam o medo e faz respirar fundo para se envolver na alegria de ser criança. Ainda bem que temos essas brechas! Ainda bem que temos a roda de capoeira, que temos as crianças... não está tudo dominado. Quanta coisa acontece na escola!

É como um mundo pulsando nas veias das infâncias, vivo, barulhento, urgente, amoroso. Quantos afetos alegres. Uma criança quer água. Outra, o lanchinho. Mais uma precisa correr pro banheiro. E lá vamos nós. A máxima nunca falha: “nunca estamos sós”. E não é só

companhia, é um turbilhão de afetos, de sensações, de vida girando entre lápis de cor e corações abertos.

O relógio da escola avisa, não é somente pra entrar, é pra sentir. A professora nos convida para sua sala. Chegamos. E que encontro! Uma roda com as crianças em círculo, que, ao nos verem, se levantam numa algazarra deliciosa, abraços vindos como tempestade boa. Riso, pele, afeto. Presença. E, nesse exato instante, outra professora chega. Ela caminha como se dançasse suave como uma boneca de pano.

“Vim pensando em você”. “Que bom que você veio!”

Há uma pausa na conversa. Um silêncio cheio de significado. “Ontem, no curso, estudamos sobre a cultura e história da boneca Abayomi. E você me veio à cabeça. Lembrei da conversa que teve com a gente”. Fomos afetadas profundamente. Como se aquele pedaço de pano falasse! E não é, que expressava muita coisa. Começamos a conversar.

E ali, uma boneca costurava nossa parceria. Uma boneca que não é só brinquedo, é resistência, presença ancestral, são afetos que emergiram de uma conversa. Tecer a conversa com essa professora foi como bordar invenções com linhas invisíveis.

“É muito importante trabalhar as questões étnico-raciais. Até porque nossas crianças, a maioria são pretas. Não entendo a dificuldade de se trabalhar algo sobre nós mesmos”.

Eu saí dali com aquela boneca Abayomi na mão que acabara de ganhar de presente dessa professora. E com o coração cheio de afetos. E então, no horário do lanche, fomos com aquela boneca em nossa mão e as crianças nos olharam e perguntaram:

“O que é isso na sua mão?”

“É uma bailarina?”

“O que tá na cabeça dela?”

“É uma boneca de pano?”

“Não sei o que é...”

“Não tem olho?”

“Ela é muito preta!”

“É uma boneca feita de retalhos”. De vestidos de uma mãe que passou dias no navio, presa, longe de tudo. E pra acalmar seus filhos, ela fazia suas bonecas. Com o que tinha. Com o que

restava. Com amor. Ah! a infância pergunta sem medo. A infância cutuca o que o mundo adulto tenta esconder. E nós, ainda entre os afetos e a memória, respondemos: "Quanta possibilidade!" Me olharam em silêncio.

"Tia, quando a gente chegar na sala, você pode me dar massinha?" Eu quero criar um brinquedo."

E foi isso. Um verdadeiro encontro precioso que a gente inventa com massinhas, bonecas, tecidos e afetos. Um verdadeiro acontecimento. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 47), "o plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento...".

Não se trata de uma conversa apenas racional, mas de pensamento encarnado, corpo e corpos que vibram no/do/com os cotidianos escolares. E então, a pergunta ecoou entre nós: *O que a conversa te afetou? O que você sentiu?* Não havia uma resposta pronta, mas havia ali o efeito do pensamento que toca, que atravessa, que se faz corpo em sala, em pele, em invenção. Olhares entre as crianças foram imediatamente trocados.

Só foi uma pausa, continuemos a nos afetar com as linhas de um agenciamento coletivo. A pesquisa fez-se assim: No entre. No sentir. Na dobra dos enunciados e do desejo. Nos afetos que pediram passagem. Na escuta do outro como parte do todo. Na arte como caminho de reinvenção da escola. Deleuze (2011, p. 49) afirma que

O meio não é uma média. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

O conselho de classe fazia-se presente, mas entre suas frestas, nós, com a pedagoga, abrimos uma brecha. Uma brecha fértil. Um *gingadorespiro* em que a arte pôde entrar. E ali, com as professoras, lançamos a afirmar a força do signo da arte da literatura infantil afro-brasileira nos cotidianos escolares. Iniciamos com a literatura infantil "Olelé", de Fábio Simões (2015). Palavra viva. Palavra ancestral. Palavra que dança. Palavra que ginga no ar. E, então, algo aconteceu. Os corpos se afetaram. As vozes ganharam coragem e pediram passagem.

O signo da arte da literatura infantil afro-brasileira atravessou a pele, o pensamento, o silêncio, as sensações. Assim, os afetos com os signos da arte explodiram:

"A sua voz inspira a gente, o jeito de falar." Gostei de nossa rede de conversa. Gostei desse tempo. Isso se faz necessário."

“O jeito como foi conduzido nos faz pensar em outros modos de inventar com as crianças, de fazer uso da literatura.”

“Lembrei muito como meu pai chamava os filhos, apenas com olhares.”

“Agora vou olhar a literatura com outro olhar. Pensá-la como força, como afetos para o planejamento e seus desdobramentos no segundo semestre.”

“Então, nós estamos conhecendo essas variedades de literaturas infantis com você, pois conhecíamos “Menina bonita do laço de fita, Menino Marrom” e outras. Essas literaturas reforçam ainda mais o racismo.”

“É interessante do jeito que você fala das questões étnico-raciais, mostrando outras possibilidades com o signo da literatura.”

“Como esses encontros com as literaturas nos inspiram! Trazem movimentação no pensamento, talvez uma movimentação em nossa vida.”

“Depois de uma conversa dessas, nem precisa preencher papel.”

Para além do conselho de classe, há vidas que se debruçam em pensar e escapar da lógica do colonizador.

“Não quero falar, sou polêmica demais. Precisamos nos despír para trabalhar com a arte. Se uma criança de matriz africana pedisse para rezar seu conto, quantos torceriam o nariz? Mas rezar uma prece de gratidão, ah, isso pode! Precisamos nos despír. De preconceito. De medo. E deixar a arte fazer seu percurso.”

Foi mais que um encontro. Foi território de afetos. Foi abertura de caminhos onde a arte não é adorno, é sustento, é alimento, é vibração das sensações. Hoje foi dia de deixar a palavra preta, viva, ancestral, caminhar pela escola. E ela caminhou, fez-nos afetar e sermos afetados.

O encontro com essas professoras tornou-se um dia de brecha, de desvio, de travessia, de agenciamento coletivo. A capoeira acontece nos desvios do corpo, como esse encontro foi atravessado pelos desvios dos enquadramentos normativos impostos. O que estava em jogo não era a formação do consenso, mas os deslocamentos. Deleuze e Guattari (1996, p. 23) destacam que “um agenciamento é sempre coletivo e múltiplo, atravessado por *linhas de fuga* que desorganizam as formas instituídas”. No enunciado “deixa a arte fazer seu percurso”, acrescentamos, deixa os signos da arte da literatura afro-brasileira afetar.

Esses enunciados inscrevem-se pelas sensações, tanto pela fuga à representação quanto pelo modo de alguém que entende o signo da arte como movimento, como exercício constante de ativação de várias afetações [dimensão afetiva] que envolvem uma experiência ou situação existencial (Carvalho, Silva e Delboni, 2025).

Imagem 28 - Encontro formação.



Fonte: Autora (2026).

O signo artístico, mais uma vez, abriu caminho, não para insistir em respostas, mas para escutar a vida que insiste em não caber nas grades dos costumes postulados. Para nossa pesquisa, o que importa não são as fórmulas, modelos de práticas antirracistas, mas pensar os efeitos desse signo como possibilidades que considerem a criança preta e não preta como produtora de pensamento em processos de subjetivação.

As professoras são afetadas pelo signo problematizando como os estereótipos de literaturas afro-brasileiras do passado podem reforçar ainda mais o racismo que, por muito tempo, estava enxarcando em seu corpo. E são nesses *espaçostempos* que, às vezes, nos perdemos, nós achamos, nos perdemos de novo, sendo provocadas a reafirmar o compromisso com as

docências e as crianças. Como algumas professoras diziam o que faltava, escutávamos o que ecoava, o que transbordava.

As linhas desse encontro são desenhadas assim com professoras cansadas, cercadas de grades, mas também de caminhos abertos pela escuta, rotas de resistência no gesto de cuidar. Um mapa feito de afetos, tensões e compartilhamentos. Ainda, seguindo o fluxo com as professoras nos planejamentos semanais, a conversa inicia como tantas outras. Em uma dobra de nossa conversa, surgiu a pergunta: *Para além do direito de as crianças entrarem em relação com o signo da arte da literatura infantil afro-brasileiras, que literaturas estão sendo disponibilizadas?*

“Fiquei pensando na sua fala no planejamento anterior que conversamos, percebo a ausência de livros, percebo o limite do acervo, mas fiquei pensando sobre a possibilidade de incluir essa temática da EREER e a necessidade da escola em ampliar seu acervo.”

“É feito uma seleção por nós professoras da literatura que irá ser contada de modo deleite de acordo com o acervo literário que a escola tem. Quando não se tem no acervo da biblioteca, tem que pensar outras possibilidades.”

Deixando-se envolver nas intensidades daquele encontro formação com as professoras, a pesquisadora problematizou: *Que lugar tem a conversa nesses currículos?* Carvalho (2009), na constituição de comunidades de afetos, diz que arte da conversa e sua finalidade não é fixar os sentidos, mas procurar emergir outras possibilidades. Nessa conversa, entramos em relação com o acervo literário da escola e indicamos alguns livros para a compra, pois a escola tem alguns livros, mas, ainda assim, se faz necessário expandir o acervo. No desejo de imaginarmos outros caminhos, disponibilizamos nossos acervos literários para fazer parte da enquete produzida pela professora com as crianças entrarem em relação com o signo da arte da literatura.

Inspiradas pela filosofia da diferença, não buscamos impor nada a nenhuma professora, e sim multiplicar possibilidades, aproveitando as brechas dos currículos para traçar, com o coletivo, movimentos que afirmem todas as vidas. Nosso desejo, como pesquisadora, não é destacar o que há de negativo nos movimentos curriculares, mas de pensar com o coletivo de professoras que é possível agir de outro modo, criar outras possibilidades, mesmo quando a escola é constantemente definida por aquilo que lhe falta.

E, num movimento quase coreografado, gingado, sai andando com pressa de viver, pulando, provocando os colegas, espalhando alegria como quem espalha poeira de estrela. E, nesse gingado, o corpo da infância se alarga e é aí que a capoeira entra, não apenas como uma dança, mas como saber que dança com o currículo inventivo. Ela não chega como conteúdo isolado, mas como expressão de cultura, ancestralidade e presença viva ao chão da escola.

Nos ensaios de roda que se faziam nos *espaçostempos*, algumas crianças entravam na roda para dançar, outras sentavam e ficavam olhando-se no espelho, outras ficavam conversando, outras queriam sempre jogar a capoeira, outras ficavam com os olhos fixados na professora, mas a roda sempre iniciava com uma problematização.

Agora vocês vão se cumprimentar com um movimento da capoeira. Cada um cumprimenta do seu modo. Muitas conversas eram imprimidas naquele instante e tinham aqueles que timidamente deixava sair da boca uma inquietação ou manifestação de alegrias e tristezas, assim como na capoeira a roda é festa, é jogo, é alegria, nunca é uma coisa só. Há janelas que só abrimos em uma roda de conversa, de capoeira, de escuta, de brincadeiras.

6 PARA NÃO CONCLUIR: ECOAR, CAPOEIRAR, GINGAR, MOVIMENTAR: O SHOW TEM QUE CONTINUA

Nossa pesquisa evidencia que os movimentos curriculares atravessados com a ERER são intensificados e se fortalecem nas relações cotidianas, nas conversas que se abrem ao coletivo e ardem, vibram, insistem nos cotidianos escolares. Ante a máxima não ando só, acreditamos que os movimentos curriculares que têm abertura para o novo nascem nas rodas de conversas com os outros. Afirmamos o que aprendemos com Deleuze: a pesquisa aposta na tentativa de liberar a vida, lá onde ela é prisioneira, onde as micropolíticas se fazem nos cotidianos e as literaturas menores podem ser uma possibilidade para pensá-las como movimento de afirmação da vida para todos.

Desejosa de que nossa pesquisa seja um convite para além de uma combinação de não morrer, mais de uma ardência que vibra em sua intensidade uma vida bonita, alegre e afirme a diferença em todas as suas possibilidades. O percurso como cartógrafa desta pesquisa foi movido pelos afetos e invenções acerca dos cotidianos escolares, e a pergunta não cessava em

seus inesperados acontecimentos: *O que pode o signo da arte da literatura infantil afro-brasileira nos cotidianos escolares?*

A literatura pode ser uma força para problematizar modelos representacionais e afirmar a expansão da vida para todos. Carvalho, Silva e Delboni (2025) afirmam que os encontros movidos pela arte da literatura nas escolas e, conseqüentemente, pela proposição de uma escrita performática consistem em inventar, por meio da função fabuladora, um povo que falta. Nesse contexto, “um povo que falta”, não de ausência, mas que opera fora de padrões estabelecidos e cria novas formas de estar em relação com o outro no mundo.

Nesses movimentos de pesquisa, percebemos quanta e tanta vida tem os cotidianos escolares, não pode ser uma pura representação, mas insistência de fazer ecoar várias vidas. Ficarmos atentas a esses movimentos não foi uma tarefa fácil, pois, nos intervalos, os enunciados e as invenções surgem e são produzidos em meio às normatizações cotidianas, tais qual a capoeira que faz de uma roda movimento de alegrias, de festa. É preciso continuarmos aproximando-nos das infâncias, para problematizar as diferenças, suas invenções nesse importante ciclo da vida em meio a tantas belezas, alegrias por elas vividas na tensa relação entre infâncias, cotidianos, educação e raça.

Na roda de capoeira, entramos em relação com os movimentos e somos afetadas a criar outros movimentos. A pesquisa também nos afeta e nos faz acreditar na potência de outros experimentos que reverberam nos encontros. Para Deleuze e Guattari (2010), a arte não é para ser interpretada, é para ser experimentada, permitindo-nos ser afetadas. E com o desejo de continuar a movimentar a roda, *escrevivendo* nossas experimentações, para afirmar a força do signo da arte da literatura afro-brasileira como aposta para fortalecer o coletivo em suas *multiplicidades*.

Com essas *escrevivências*, buscamos problematizar com as professoras não por vias de padrões estabelecidos ou comparações entre uma criança e outra, mas por afetos que emergem de uma conversa com o signo. As ações racistas tratam de recuperar saberes ancestrais que resistem à lógica colonialista, a qual reduz sujeitos a coisas e insiste na produção de uma única história.

Ao tensionarmos essa racionalidade, afirmamos a potência de outras enunciados, experimentações e existências possíveis nos cotidianos escolares. A pesquisa instaurou uma abertura para a escuta do outro e partilha dos acontecimentos engendrados nos encontros. Com a força do desejo, as crianças e professoras rodopiam nas rodas de capoeira para gingar

com os corpos e retomar com acrobacias no ar. Os encontros produzem afetos que, por sua vez, mobilizam e reinventam modos de caminhar juntos, configurando-se como um campo fértil de construção coletiva e de produção de sentidos. Ao menor que seja, o movimento da criança na roda de capoeira é atravessado por criações de outros movimentos.

A roda fez-se nos olhares de tantas outras janelas que foram surgindo outras e outras e outras, permitindo pensar novas possibilidades de *aprendências* atravessadas pelo signo, porque as professoras e crianças em suas janelas se fizeram afetar pelo inesperado e, com suas *linhas de fuga* traçadas nas rodas em plena capoeira, continuam a perseverar uma vida em festa para todos.

Nos encontros com professoras e crianças, a roda se fez espaço de movimento, escuta e invenção. Ao levantarmos a poeira entre palmas, sensações e improvisações, buscamos tensionar e escapar das imposições de padrões colonialistas que insistem em normatizar corpos, saberes e existências.

Nesse movimento, a roda expandiu-se, incorporando a ginga, o jogo e a invenção como modos de afirmar aprendizagens outras, vivas e coletivas. Inspiradas por um *capoeirar* que convoca continuidade, resistência e criação, afirmamos a educação como espaço de luta e de celebração da vida. Assim, esta pesquisa não se conclui, mas continua reafirmando a vida que, mesmo diante das tentativas de apagamento, insiste, resiste e se reinventa todos os dias.

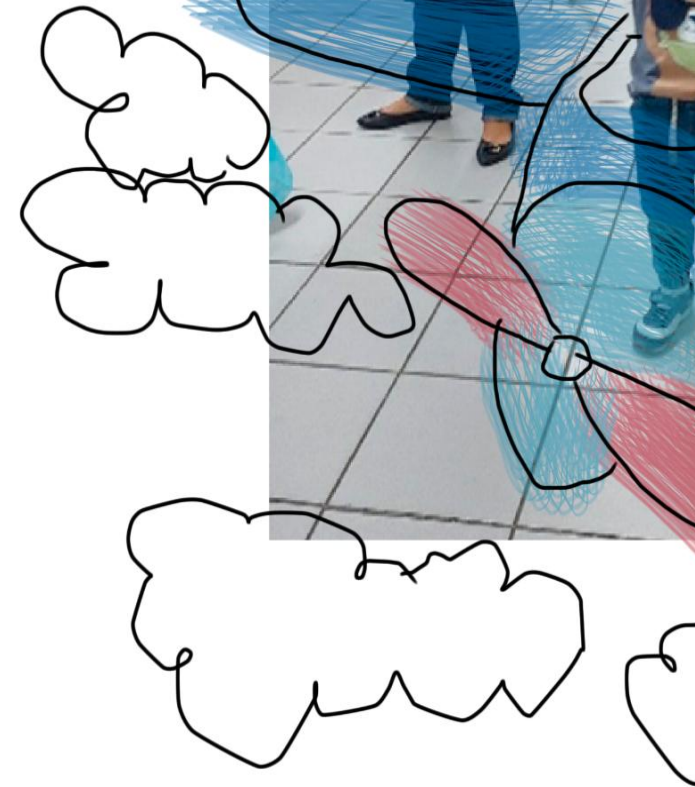
Na intenção de *capoeirar* outras intensidades para ecoar novas rodas e outras pesquisas, para que, em currículos nômades, as crianças e professoras criem movimentos coletivos que acreditem na EREER para além da representação e possamos expandir a Educação Infantil para além daqueles que pensam que a EREER é somente em datas comemorativas e subjagam as invenções em suas diferenças, desejamos afirmar a vida para todos, sempre com as crianças. Queremos resistir e acreditar em uma educação menor que ginga no movimento *capoeirar* em uma roda em composição, fazendo sempre caber mais um, burlando os currículos prescritos, fazendo gingar sempre em agenciamentos coletivos. Resistir, como nos ensina Silva (2020), driblando o poder, divulgando as práticas de resistências, a energia que emana dos corpos no encontro com a literatura afro-brasileira e ensinando o jogo e a dança do nosso *capoeirar* que rompe com as linearidades, abrindo-nos para um campo espalhado por inesperados, recusando a ser cartografados pelos engessamentos dos documentos normativos.

Afetadas pela expectativa da roda, depararmos com inúmeras possibilidades extraordinárias que nos dissolvem em encontros atravessados por forças vitais, entre afetos e experimentações

inventivas. Aos racistas! Em coro, professoras e crianças: combinamos de não morrer, mas de fazer festa, pois o show persevera em continuar!

E a roda segue aberta.....

Imagem 29 - Invenção?



Fonte: Autora (2026).



REFERÊNCIAS

AGOSTINO, Elbert. **Rebelião das Flores**. Rio de Janeiro, 2024.

BARBOSA, Fabiely da Silva. **Interação, afeto e ancestralidade**: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira. 2023.

BISPO, Carla Fernanda Brito. Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização. **Mestrado em Educação**) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 269, 2020.

BRASIL Escola. Capoeira. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/capoeira.htm>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer técnico n.º 003/2004. Brasília, 10 de março de 2004. Acesso em: 16 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. Afetos e experimentações estéticas na pesquisa em educação. Dossiê: Experimentações com palavras, imagens e sons na pesquisa em Educação, v. 43, n. 93, 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. O cotidiano escolar como comunidade de afetos. **Petrópolis: DP et Alii**, p. 215, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizeira. **Por uma experimentação sensível com Deleuze e Guattari e a literatura**. Revista Espaço do Currículo, V.18, n. 2: e74494, 2025.

CARVALHO, Talita Cabral da Ponte. **Transver o mundo e amar o puro traste em flor: uma conversa com Paulo Freire e Manoel de Barros**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Galerinha, 2019.

DAY, Giseli et al. O texto visual: processos de criação e fabulação nos desenhos infantis. 2019.

DE BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. **PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DE OLIVEIRA, Kiusam. **Com qual penteado eu vou?** Editora Melhoramentos, 2021.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. **Rio de Janeiro: Forense Universitária**, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. volume 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, v. 3, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Lucimar Rosa. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um. **Campo Grande: Alvorada**, 2012.

DÍAZ, Esther. **La filosofía de Michel Foucault.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

EVARISTO, Conceição et al. *A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte*, v. 1, p. 26-46, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande.** Pallas Editora, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite et al. *Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais.* 2021.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2025.

GUEDES, Walef Pena. BISPO, Antônio dos Santos. 2023. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama. 112 p. 2024.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela.** Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: uma introdução **ao tempo e ao coletivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia**: ensaios sobre o tempo e a experiência. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. **Tempos da infância**: entre um poeta, um filósofo, um educador. Educação & Pesquisa, v. 46, 2020.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LIMA, Ilka Monique da Costa et al. Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil. 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2009.

MAGAGNA, Beatriz Elaine Picini. Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 2002.

MANNING, Erin et al. Conexões: deleuze e cosmopolíticas e ecologias radicais e nova terra e. 2019.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo, diz Kabengele Munanga. Entrevista concedida à **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 fev. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa**. Ubu Editora, 2022.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por muitas mãos**. Organização Alex Ratts. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Iris Verena; LIMA, Jeane Matos Araújo; SANTOS, Geniclécia Lima dos. “Escrivivências” y afectos literarios entre universidad y escuela. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. **São Paulo: Contexto**, 2023.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Sara da Silva. A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: eu so peta, tenho cacho, sou linda, ó! / Sara da Silva Pereira. 2019. 206 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Esther Maria de Barros Franco. São Paulo: Editora 34, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

REIS, Rodrigo Ferreira. Ôrí e Memória: o pensamento de Beatriz Nascimento. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XIII, N.º XXIII, abril/2020.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Sandra Kretli. AS imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283–300, 2019.

SILVA, Sandra Kretli. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e74327, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*. 2013.

TORRES, Isanês da Silva Cajé et al. *Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió*. 2019.

